



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Barrionuevo, María Laura

Cuerpos incongruentes en la Normal. Percepciones docentes sobre los cuerpos en el Profesorado de Educación Inicial en la Escuela Normal Carbó de Córdoba ent



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Barrionuevo, M. L. (2025). *Cuerpos incongruentes en la Normal. Percepciones docentes sobre los cuerpos en el Profesorado de Educación Inicial en la Escuela Normal Carbó de Córdoba maestría*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5770>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Cuerpos incongruentes en la Normal. Percepciones docentes sobre los cuerpos en el Profesorado de Educación Inicial en la Escuela Normal “Carbó” de Córdoba entre 2018 y 2019

TESIS DE MAESTRÍA

María Laura Barrionuevo

laurab6000@gmail.com

Resumen

Este trabajo analiza las percepciones docentes sobre los cuerpos de las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó (Córdoba- Argentina), y evidencia que las regulaciones sobre la corporalidad —herederas del normalismo— sostienen la feminización de la tarea. Trabajamos con un enfoque cualitativo (entrevistas semiestructuradas), articulado con genealogía histórica y un andamiaje desde la pedagogía crítica, estudios de género y socioantropología del cuerpo, con mirada interseccional. Para el análisis, construimos tres ejes que dejan ver la trama del poder disciplinario sobre los cuerpos: (1) procedencia sociocultural, (2) propiedades corporales y (3) prácticas de estetización.

El estudio muestra al normalismo como estructura activa que modela prácticas, discursos y cuerpos; no es sólo pasado, sino presente que se reescribe en mandatos estéticos y percepciones normativas, incluida la figura del “cuerpo incongruente” como punto de fricción y de visibilización de violencia simbólica. No obstante, identificamos fisuras y resistencias — en cuerpos que desbordan y en prácticas reflexivas docentes— que abren margen para revisar criterios de legitimidad y ampliar la pluralidad.

Palabras clave: Cuerpo y formación docente; feminidad hegemónica; normalismo; cuerpos incongruentes.



Universidad Nacional de Quilmes

Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades

Trabajo Final de Maestría

**Cuerpos incongruentes en la Normal. Percepciones docentes sobre
los cuerpos en el Profesorado de Educación Inicial en la Escuela
Normal “Carbó” de Córdoba entre 2018 y 2019**

Maestranda: Lic. María Laura Barrionuevo

Directora: Dra. Marcela Cena

Co-director: Dr. Pablo Scharagrodsky

Córdoba, marzo de 2025

Dedicatoria

A Cristian, mi amor y compañero de vida.

A Ana Luz, mi amada hija.

A “Coquito Barrio”, mi padre adorado, en su memoria.

A mi madre María Antonia Yaryura, ejemplo de docencia dedicada a la infancia.

A mis hermanos, Lalo y Jencho.

A mi abuela Natalia Francitorra “Chocha”, en su memoria.

Agradecimientos

A mi directora de tesis, Dra. Marcela Cena, por su acompañamiento respetuoso y minucioso.

A mi co-director, Dr. Pablo Scharagrodsky, por sus precisas indicaciones.

A mis compañeros/as del “Carbó”, sin su colaboración este trabajo no hubiera sido posible.

A Marina Tutor, del Colectivo de Educación Inicial de Córdoba, en su memoria.

A mis amistades, especialmente a Raquel Calderón y a Gabriela Nasselli.

Al IPEF, que me dio todo.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1 LOS CUERPOS COMO PROBLEMA CONTEMPORÁNEO.....	12
1.1 EL SURGIMIENTO DEL CUERPO COMO PROBLEMA CONTEMPORÁNEO	12
1.2 APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE LOS CUERPOS EN LA CONTEMPORANEIDAD.....	15
1.3 ALGUNOS PLANTEOS PARA PENSAR LOS CUERPOS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	22
1.4 LA ESCUELA EN LOS CUERPOS.....	27
CAPÍTULO 2 CUERPOS Y NORMALISMO. LA HISTORIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DR. ALEJANDRO CARBÓ.....	38
2.2 EL NORMALISMO EN ARGENTINA	38
2.3 MAESTRAS ARGENTINAS. NORMALISMO Y FEMINIZACIÓN DE LA DOCENCIA.....	44
2.4 LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DR. ALEJANDRO CARBÓ Y EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	52
2.5 LA CREACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL EN ARGENTINA	53
2.6 LA CREACIÓN DE LA ESCUELA CARBÓ Y LA FORMACIÓN DOCENTE	57
CAPÍTULO 3 LA CONSTRUCCIÓN DE TRES EJES PARA PENSAR LAS CONCEPCIONES SOBRE LOS CUERPOS DE LAS ESTUDIANTES EN LOS DISCURSOS DE DOCENTES DEL PEI	64
3.1 LOS EJES.....	70
3.1.1 <i>Eje: Características generales de las estudiantes en lo que respecta a la procedencia sociocultural</i>	<i>70</i>
3.1.2 <i>Eje: Características generales de las estudiantes en lo que respecta a sus propiedades corporales.....</i>	<i>80</i>
3.1.3 <i>Eje: Las prácticas de estetización y la formación docente.....</i>	<i>90</i>
A MODO DE CIERRE DEL CAPÍTULO.....	102
CAPÍTULO 4 DINÁMICAS DE REPRODUCCIÓN Y POSIBILIDADES DE RESISTENCIA.....	106

4. 1 ENTRECruzANDO LOS EJES Y LA TEORÍA	109
CONCLUSIONES.....	121
CIERRE Y REFLEXIONES FINALES	124
BIBLIOGRAFÍA.....	127
ANEXO	134
CÓDIGO DE ENTREVISTAS.....	134
ENTREVISTAS	134

Introducción

La temática que aborda este trabajo gira en torno a los atributos e imperativos corporales asociados a la feminidad hegemónica, su relación con el normalismo y la feminización de la tarea docente y sus marcas en los discursos de las y los docentes del Profesorado de Educación Inicial (PEI), sobre los cuerpos de las estudiantes, en una escuela pública de la ciudad de Córdoba en la actualidad. Para ello, se considera el caso de docentes que, durante los años 2018 y 2019, dictaron los espacios curriculares de Práctica docente, Lenguaje Corporal y Educación Física en el Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó.

Desde los inicios de la escuela normal en Argentina, el rol docente ha sido tradicionalmente ejercido por mujeres, ya desde las primeras maestras introducidas por Sarmiento en el país para hacerse cargo de la educación básica. También fue a las mujeres a quienes se asignó la tarea de enseñanza tras la creación del Kindergarten. Desde sus orígenes, la formación de las maestras normales carga con un ideal de lo femenino que pretende moldear tanto el cuerpo como el comportamiento. Si bien el normalismo, como fenómeno histórico, en nuestro país, suele situarse entre 1870 y 1968, resulta interesante considerar la persistencia de ciertos aspectos de este modelo en la actualidad. Se hace uso, para ello, de distintas fuentes bibliográficas relativas a la historia de la educación argentina que relevan e interpretan el período normalista, como Puiggrós (2003), Alliaud (2007), Aguiar de Zapiola (2004), Rodríguez (2020, 2021), Ponce (2017, 2018), Ramos (2021), Yannoulas (1996), Mira López y Homar de Aller (1970), entre otras. Además, se consideran los aportes teóricos de la sociología y antropología del cuerpo, realizados por autores como Bourdieu (1986, 2000, 2010), Foucault (1979, 1996, 2018), o Le Breton (2002).

Asimismo, se recuperan contribuciones de la teoría feminista, en general, como los situados en el ámbito educativo en particular, tales como las de Butler (2002), Wittig (2006), Morgade (1996, 2001, 2009), López Louro (2019), Crenshaw (2012),

Cullen (1997), Cena (2010), Galak (2009, 2017), Milstein y Méndes (2013, 2017), Barbero González (2005), Skliar y Larrosa (2008), Torres Santomé (1998), Pineau (2018), Dussel (2007), Scharagrodsky (2006, 2007, 2021); entre otras, desde de una pedagogía crítica.

Aquí nos interesa, principalmente, interrogar cuáles son los atributos e imperativos corporales asociados a la feminidad hegemónica que entran en relación con el normalismo y la feminización de la tarea docente, a través de sus marcas en los discursos de las y los docentes del PEI de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó en referencia a los cuerpos de las estudiantes que cursaron el profesorado entre 2018 y 2019.

Con este fin se planteó, como objetivo general, analizar los atributos e imperativos corporales expresados en los discursos de las y los docentes del Profesorado de Educación Inicial (PEI) sobre los cuerpos de las estudiantes en una escuela normal de la ciudad de Córdoba entre los años 2018 y 2019. Para ello, se comenzó por caracterizar, a partir de distintos estudios sobre el normalismo en Argentina, las concepciones sobre el cuerpo propias de ese discurso en nuestro país, y en particular, la referida a la feminización de la tarea docente. Asimismo, se propuso un recorrido por la historia de la institución en la que está alojado el PEI, para mostrar sus vinculaciones con el modelo normalista. En segundo lugar, se propuso identificar la perspectiva que adoptan en sus discursos las y los docentes del PEI en referencia a los cuerpos de las estudiantes. Por último, se buscó describir cómo se relaciona esa perspectiva sobre los cuerpos de las estudiantes que se manifiesta en dichos discursos con la concepción normalista sobre el cuerpo vinculada a la feminización de la tarea docente.

Por consiguiente, este trabajo postula la hipótesis de que en los discursos de las y los docentes del PEI se encuentran legitimados atributos y mandatos de una feminidad hegemónica que sostienen la feminización de la tarea docente instaurada por el normalismo. La persistencia de esa concepción se traduce en distintas formas

de cuestionamiento a los cuerpos de las estudiantes que son percibidos como *cuerpos incongruentes* (Skliar y Larrosa, 2008) o fuera de la norma.

En los profesorados de Educación Inicial de la provincia de Córdoba, a partir del año 2009, se introdujo el espacio curricular de Lenguaje Corporal, que aborda la corporeidad del ser docente. Con un formato de taller, se incorpora a la formación general para vehiculizar “una preocupación formativa acerca de la corporeidad del ser docente”, la cual constituye “uno de los marcos interpretativos y de fundamentación de los procesos educativos”. En la medida en que se busca construir “un saber que posibilite la disponibilidad corporal y propicie su dimensión comunicativa y expresiva”, este espacio curricular supone revisar “las matrices históricas acerca del cuerpo en tanto construcción cultural e intersubjetiva en los diferentes escenarios en los que participa el sujeto, en particular, la escuela”, para “desnaturalizar aquellas prácticas corporales productoras de automatismos que lograron sobrevivir a los procesos de cambio porque no fueron acompañadas con procesos reflexivos” (Diseño curricular del Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Córdoba, 2008).

Así, a partir de mi experiencia como docente de Lenguaje Corporal en la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó (ENSAC), de la ciudad de Córdoba, y de problematizar las vivencias que allí se suscitan, me interesé por interrogar las perspectivas de las y los docentes sobre los cuerpos de las estudiantes. Como observa Alfredo Furlán (2005), “la escuela tiene que ser un lugar donde se reflexione sobre el propio cuerpo, no sólo pensando sino tomando conciencia de él, haciéndolo convivir”, y es con esta idea que aquí se propone considerar la experiencia en el Carbó.

La Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó (ENSAC) se enmarca dentro de las escuelas normales que datan de finales del siglo XIX en nuestro país, y que fue creada a través y por el Estado en pleno proceso de consolidación nacional (Alliaud, 2007). De hecho, este proceso implicó la apertura de escuelas normales en las capitales provinciales. En el caso de Córdoba, no obstante, la primera escuela normal con escuela primaria anexa para prácticas fue creada, con carácter provisorio, en

1878. Dado que su funcionamiento fue bastante irregular, se la clausuró, en 1884, aprovechando la inauguración de la escuela nacional prometida; esta última recibió la denominación de Escuela Graduada de Maestras. Ese mismo año, se había sancionado la Ley 1.420, que estableció, para todo el ámbito nacional, la obligatoriedad, gratuidad y gradualidad de los estudios primarios para niños y niñas, de seis a catorce años y que legislaba, además, sobre la formación de sus docentes. La denominación de la escuela se mantuvo hasta 1930, cuando pasó a llamarse Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, en reconocimiento al director recientemente fallecido (Aguiar de Zapiola, 2004, pág. 17). Desde entonces, y con más de 137 años, esta institución se ha constituido en el símbolo por antonomasia del normalismo cordobés.

El *Carbó*¹ es en la actualidad, una unidad académica que contiene los cuatro niveles educativos, a saber: nivel inicial, nivel primario, nivel secundario -con tres orientaciones: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua- y nivel superior; este último se halla compuesto por las carreras de profesorado de educación inicial y de profesorado de educación primaria. Además, es sede de cursos de postítulos docentes de programas provinciales y nacionales.

La población estudiantil total asciende a 4.958 estudiantes, en tanto que la planta docente está integrada por 484 profesoras y profesores; el nivel secundario es el que posee mayor concurrencia. Particularmente, el profesorado de educación inicial cuenta con 679 estudiantes, 187 profesoras y profesores, 2 preceptoras y un preceptor y 2 coordinadoras. Al sumar el personal directivo, administrativo y de mantenimiento, se obtiene que, por el Carbó, transitan, diariamente, más de cinco mil personas. Otro aspecto a señalar es que la población estudiantil del profesorado de Educación Inicial, entre 2018 y 2019, estuvo compuesta en su totalidad por mujeres, cuyas edades

¹ Como se suele mencionar a la escuela cotidianamente.

oscilaban entre los 18 y los 27 años de edad. En un gran porcentaje, estas jóvenes provenían de barrios situados en la periferia de la ciudad; no debe olvidarse que el acceso a la escuela —situada en un barrio céntrico de Córdoba— se ve facilitado por el número de líneas de transporte urbano que llegan hasta ella. Por otra parte, el plan de estudios organizado en una duración de cuatro años, hace que la carrera se presente como opción para una rápida salida laboral.

Con respecto a la población docente del PEI, en los últimos años esta se ha caracterizado por poseer doble titulación —profesorado y licenciatura— como requisito básico para el ejercicio de la docencia en el nivel superior. Asimismo, entre 2018 y 2019, la mayoría de las y los docentes entrevistados se desempeñaban, también, en el nivel inicial.

Cabe destacar a continuación que, dadas las características históricas de la escuela, se desarrolló en ella una cultura institucional que es escenario de una pugna entre viejas estructuras tradicionalistas y nuevas miradas sobre la educación en general y sobre la formación docente en particular.

En ese marco, nos fue posible observar que circulaba, dentro de la institución, una idea bajo la cual se reunían ciertos modelos que, se esperaba, fuesen adoptados por las estudiantes que se preparaban para convertirse en docentes de nivel inicial. Esos modelos se expresaban, muchas veces, en los discursos de las y los docentes a partir del cuestionamiento de los cuerpos de aquellas estudiantes que, de un modo u otro, se mostraban incongruentes con relación a lo esperado. En tal sentido, nos pareció de suma importancia indagar en esta cuestión para aportar a la reflexión crítica sobre los discursos con relación a los cuerpos de las estudiantes en la formación docente y colaborar al entendimiento de lo que ocurre en esas prácticas, pensando que el conocimiento profundo de esta temática posibilitaría transformaciones necesarias.

En cuanto a la metodología empleada, se trata de una investigación de tipo descriptivo, con un abordaje cualitativo, enfocada en un caso que permite trabajar

sobre las percepciones y concepciones de las y los docentes de esta institución educativa; se trabaja especialmente con fuentes primarias. Se apela, además, al enfoque histórico a fin de caracterizar el normalismo y, en particular, su abordaje sobre el cuerpo.

En lo que respecta a las fuentes primarias, estas consistieron en entrevistas semiestructuradas realizadas a las y los docentes del PEI que dictaron las materias de Práctica docente, Lenguaje corporal y Educación física en los años 2018 y 2019. Las entrevistas constituyen un modo de acercarse a la perspectiva de las y los entrevistados a través de sus palabras y sus interpretaciones, con lo cual resultan un modo apropiado para indagar cómo dicha perspectiva aflora en los discursos. A partir de las entrevistas se logró construir diferentes ejes de análisis que permitieron identificar una categoría teórica nativa.

Este trabajo está dividido en cuatro capítulos. En el primero se elaboró un marco teórico que aborda el surgimiento del cuerpo como problema contemporáneo y, particularmente, en relación con la educación. Asimismo, se propusieron algunos planteos para pensar el cuerpo desde la perspectiva de género.

En el segundo capítulo se caracterizaron las concepciones sobre el cuerpo propias del discurso normalista en Argentina y se relevaron los antecedentes vinculados a la feminización de la docencia. Además, se expuso un recorrido histórico del normalismo en Argentina, sumado a los inicios del profesorado de educación inicial y de la Escuela Carbó.

En el tercer capítulo se buscó identificar la perspectiva sobre los cuerpos de las estudiantes puesta de manifiesto en los discursos de las y los docentes del PEI, para ello se construyeron tres ejes de análisis, a saber: eje 1 Características generales de las estudiantes en lo que respecta a la procedencia sociocultural; eje 2 Características generales de las estudiantes en lo que respecta a sus propiedades corporales y, el eje 3, Las prácticas de estetización y la formación docente.

Por último, en el cuarto capítulo, se describió cómo se relaciona esa perspectiva con la concepción normalista sobre el cuerpo vinculada a la feminización de la tarea docente. Finalmente, se incluyeron una serie de conclusiones relacionadas con esta propuesta de análisis.

En síntesis, este trabajo postula los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar los atributos e imperativos corporales expresados en los discursos de las y los docentes del Profesorado de Educación Inicial (PEI) sobre los cuerpos de las estudiantes de la escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, de la ciudad de Córdoba entre los años 2018 y 2019.

Objetivos específicos

Caracterizar, las concepciones sobre el cuerpo propias del normalismo en Argentina, en particular, la referida a la feminización de la tarea docente del PEI.

Identificar la perspectiva que adoptan en sus discursos las y los docentes del PEI en referencia a los cuerpos de las estudiantes.

Describir cómo se relaciona esa perspectiva sobre los cuerpos de las estudiantes, que se manifiesta en dichos discursos, con la concepción normalista sobre el cuerpo vinculada a la feminización de la tarea docente.

Capítulo 1 Los cuerpos como problema contemporáneo

Vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través
de lo simbólico que éste encarna.

(Le Breton, 2002 a)

En este capítulo, se aborda el surgimiento de los cuerpos como problema contemporáneo y, particularmente, en relación con la educación, a partir de un recorrido que identifica diversos momentos y caracteriza las condiciones de su emergencia. Cabe aclarar que oportunamente se empleará “cuerpo” en singular en función de referencias bibliográficas; sin embargo, a partir de problematizaciones más recientes, se recurre a “cuerpos” en plural para reconocer que las condiciones históricas, culturales, de género, de clase y de etnia (entre otras), hacen que cada persona y cada colectivo experimente y construya su propia corporalidad de manera distinta. Así, desde una perspectiva tanto epistemológica como metodológica, se cuestiona la supuesta universalidad de la experiencia corporal y se atiende a los múltiples modos, situados y socialmente construidos, de habitar, percibir y representar el cuerpo.

Por otro lado, se rescatan algunos trabajos teóricos que, a nuestro entender, ofrecen claves para el tratamiento del tema desde una perspectiva socioantropológica y cuestiones relativas al género. Luego nos ubicamos en la relación entre cuerpos y escuela, y el modo en que ésta le inscribe sus propios códigos.

1.1 El surgimiento del cuerpo como problema contemporáneo

Hacia fines del siglo XIX, la teoría social clásica, asentada en el dualismo cartesiano y en una idea de cuerpo como fenómeno natural, no otorgó a este último

una atención que pueda compararse con la centralidad que, según Turner (1989), adquirió en la contemporaneidad. El sociólogo británico expuso al respecto diferentes explicaciones que incluyen las influencias del feminismo, del mercado, de la medicina, del proceso de secularización y de la crisis de la modernidad señalada en relación con lo político. Así, entre los aportes de la teoría feminista, señaló su crítica del valor social y moral otorgado al cuerpo sexuado, de la relación entre lo biológico y el destino, y subrayó el modo en que esta teoría permitió introducir la problemática del género, de los cuerpos diferentes y de la sexualidad.

Asimismo, sopesó la influencia del mercado sobre el cuerpo considerándolo como mercancía a ser utilizada, vendida y explotada. Respecto de la medicina, resultó central su problematización del cuerpo, en cuyo marco el dolor, el envejecimiento y la supervivencia adquirieron una definición más problemática. También la secularización de la sociedad, que colabora con la mercantilización, constituyó un factor importante en la medida en que dejó de primar la restricción del deseo. Por último, Turner (1989) resaltó que la política contemporánea había pasado de debatir los problemas de la clase obrera a ocuparse de la supervivencia misma; en ese contexto, consideró que ha sido la crisis total de la modernidad lo que ha puesto al cuerpo como centro de la escena.

Desde otra perspectiva, se observa que el cuerpo, lejos de ser algo dado, ha sido una construcción teórica del siglo XX. En esa construcción, se consideran los aportes del psicoanálisis, que estableció una relación entre el cuerpo y el inconsciente; luego, se aborda la noción de cuerpo introducida por Husserl, a partir de la filosofía, quien relacionó el cuerpo con la significación; la cual fue recuperada por Merleau-Ponty (1957), quien revisó la relación entre cuerpo y consciencia.

Al respecto, resulta oportuno recuperar el señalamiento de Martínez Barreiro (2004) cuando indica que “la perspectiva interaccionista y fenomenológica de Goffman y Merleau-Ponty han producido una conciencia sociológica de la significación simbólica del cuerpo en el orden interactivo, sin olvidar el discurso del lenguaje corporal en el análisis del comportamiento microsocioal” (p. 131). Se señala, además,

la presencia de un tercer momento, en el que se incorpora la mirada antropológica; al respecto, la noción de “técnica corporal” propuesta por Marcel Mauss tuvo un papel central, ya que contribuyó a profundizar la idea de la variación en los usos tradicionales del cuerpo en las distintas sociedades (Courtine, 2006).

Asimismo, entre los sesenta y los setenta, el cuerpo cobró un nuevo protagonismo a partir de la acción desplegada por los movimientos de protesta, el feminismo y movimientos de homosexuales, que se manifestaban contra su uso como una categoría de opresión y marginación social. En palabras de Courtine (2006), fueron las luchas políticas tanto como las aspiraciones individuales las que “colocaron el cuerpo en el centro de los debates culturales, [y] transformaron profundamente su existencia como objeto de pensamiento: desde entonces lleva las marcas de género, de clase o de origen que no se pueden borrar” (p. 23).

La relación de los sujetos con su cuerpo en la contemporaneidad es, como puede verse, producto de complejos procesos y cambios históricos que han dado lugar a lo que Courtine (2006) señala como “las paradojas y los contrastes que constituyen la historia del cuerpo en el siglo XX” (p. 24); entre los desplazamientos conceptuales producidos hay distinciones de particular interés como las relativas a lo sano y lo enfermo, cuerpo normal y cuerpo anormal, que tienen lugar en el marco de sociedades con una fuerte medicalización. También se destaca una distensión en cuanto a las obligaciones y disciplinas vinculadas al cuerpo heredadas del pasado, a la vez que se hacen presentes nuevas normas y poderes ligados a lo biopolítico (Courtine, 2006). De hecho, ha sido Michel Foucault (2018 [1975], 1979) quien desarrolló, en dicho sentido, una serie de trabajos acerca de los efectos del poder sobre el cuerpo. Principalmente, a través del estudio de las instituciones modernas en tanto dispositivos de poder, como la cárcel, la fábrica, el hospital, las instituciones militares y la escuela.

Por otra parte, no queremos dejar de mencionar —aunque no será este un aspecto en el que nos detengamos—, que en la actualidad la ciencia y la tecnología ligadas a los cuerpos son un tema cada vez más recurrente. Ha resurgido el mito del

cuerpo máquina, o como plantea el filósofo Benasayag (2013), el mito de Frankenstein, que ilustra el sueño de la dominación como ideal de la libertad. Le Breton (2002a) también desarrolla este aspecto de la temática en “Modelos humanos casi perfectos”; e, igualmente, se lo trata en la primera parte de *Historia del cuerpo. El organismo y los conocimientos. Volumen 3*, de Corbin, Cortine y Vigarello (2006). Por último, más recientemente, Eric Sadin (2020) ha planteado nuevas críticas acerca de los efectos de la tecnología sobre los sujetos; especialmente, en lo referido a la inteligencia artificial.

En nuestra investigación, no obstante, son dos las perspectivas a las que daremos particular relevancia para la construcción del marco teórico. Por un lado, destacamos las ideas de Bourdieu (1986, 2000, 2010), pues este sociólogo francés ha aportado distintas nociones que ofrecen una nueva mirada sobre la relación entre los sujetos y su cuerpo. Entre ellas, nos interesan, en especial, la noción de *habitus*, en tanto refiere a principios generadores de prácticas y representaciones, que enlaza con la de *hexis corporal*, como manera de ser y estar; el vínculo entre ambas nociones permite articular lo individual y lo social. Asimismo, para abordar las temáticas vinculadas a los cuerpos en la contemporaneidad, nos interesa consignar las contribuciones realizadas por Le Breton (2002a, 2002b), quien observa que el cuerpo constituye, fundamentalmente, una construcción simbólica entre otras posibles, y que no debe ser tratado únicamente como un fenómeno natural. Es decir, la interpretación y el análisis de la información proveniente de la interacción entre individuos en una determinada situación, realizados desde la perspectiva de la teoría social, se han ido concentrando en los aspectos simbólicos de los cuerpos, cuestión que juega un rol central en nuestra investigación.

1.2 Aproximaciones teóricas sobre los cuerpos en la contemporaneidad

El cambio de enfoque referido más arriba sobre la relación sujeto-cuerpo ha visibilizado que las conceptualizaciones sobre los cuerpos varían de sociedad en

sociedad y de época en época. Según Eduardo Galak (2009), genealógicamente, se pueden identificar tres momentos de la idea del cuerpo en Occidente. El primer momento abarca la idea de un cuerpo clásico, cosificado, cadavérico, al que llama *cuerpo estructura*; en un segundo momento, se presenta la idea de un *cuerpo-accesorio*, el de la fisiología y la medicina; y, por último, se postula la existencia de un tercer momento, en el cual se reconoce a los *cuerpos plurales* de la sociología. Es decir, el momento en que las ciencias sociales se enfocaron en el estudio de la relación entre las prácticas sociales y el cuerpo.

A los fines de nuestro trabajo, nos situaremos en la idea de *cuerpos plurales*, ya que “es efecto de la inclusión (tardía) del concepto de cultura en las reflexiones de la filosofía y de la ciencia sobre la sociedad humana, por lo menos en el sentido en que cultura incluye la dimensión del lenguaje” (Galak, 2009, pp. 291-292). Las relaciones entre el sujeto y el mundo y entre el sujeto y su cuerpo están siempre mediadas por el lenguaje; es decir, la percepción nunca es meramente directa y objetiva.

En consonancia con estas transformaciones, David Le Breton (2002b) ha formulado una sociología del cuerpo a la que definió como “una parte de la sociología que se interesa por la corporalidad humana como fenómeno social y cultural, como materia simbólica, como objeto de representación y de imaginación” (p. 7). Es decir, se aborda al cuerpo desde una complejidad que implica superar la mirada sobre este como fenómeno natural. Le Breton (2002a) explica que el cuerpo se presenta como algo evidente, pero nada es más inaprehensible que él; es fundamentalmente una construcción simbólica. Una construcción posible entre otras. Asimismo, “el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción” (p. 13).

Otro autor cuyos estudios nos brindan algunos conceptos fundamentales para comprender la idea de cuerpo en el marco de una sociedad que se concibe como heterogénea y diferenciada es Pierre Bourdieu (2010). Dentro de su teoría presenta un concepto que permite articular lo individual y lo social, es decir las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas como dos estados de la

misma realidad, el de *habitus*.² Este término proviene del verbo latino *habere* y de la noción griega de *hexis*, y refiere al significado general de “manera de ser, estado del cuerpo, disposición duradera” (Gutiérrez, 2012, p. 69). En *El sentido práctico*, publicado originalmente en francés en 1980, el autor ofrecía una definición del *habitus* en la que destacaba una serie de características. Por empezar señalaba que se trata de sistemas en los que se articulan ciertas disposiciones de los individuos en la sociedad —llamados en su teoría *agentes*— que, además de ser duraderas, pueden transferirse. Dichos sistemas son considerados por Bourdieu (2010) como estructuras, a su vez estructuradas y estructurantes, que cuentan, por ello, con la capacidad de generar prácticas y representaciones, es decir, que constituyen verdaderos *principios generadores* que funcionan objetivamente. Esto se debe a que la concreción de ciertas metas por parte de los agentes puede llevarse a cabo sin que medien ni una acción ni un propósito conscientes de parte de ellos, en la medida en que sus prácticas y representación implican la realización de operaciones que han sido reguladas y sostenidas colectivamente sin suponer ni su organización consciente ni la obediencia a reglas (Bourdieu, 2010). De allí el carácter reproductivo del *habitus*.

En suma, el *habitus* es la historia hecha cuerpo, lo social incorporado, un estado del cuerpo; es un estado especial que adoptan las condiciones objetivas incorporadas y convertidas así en disposiciones duraderas o *hexis corporal*, vale decir, las maneras de ser, de estar, de hablar, de caminar, y, por ende, de sentir y de pensar, que se presentan con todas las apariencias de lo natural. (Gutiérrez, 2012)

Puntualmente, Bourdieu (1986) explica que el cuerpo “en tanto forma perceptible, es de todas las manifestaciones de la persona, la considerada socialmente como la que expresa del modo más adecuado el ser profundo o la naturaleza de la persona al margen de toda intención significativa” (p. 183). En el

² Término perteneciente a la filosofía clásica.

cuerpo se inscribe la propia historia, y la devela sinceramente, ya que no somos conscientes de ello y, por tanto, no podemos controlar lo que el cuerpo dice.

Lo observable del cuerpo —como su volumen, su talla, su peso, su fuerza o su belleza, entre otros aspectos que aparecen como naturales— es, en efecto, un producto social. Estos aspectos observables, es decir, sus propiedades corporales, se distribuyen desigualmente entre las clases y depende de diversas mediaciones, como, por ejemplo, las condiciones de trabajo y los hábitos de consumo. El cuerpo, por tanto, designa no solo la posición actual, sino también la trayectoria. A la par, las mencionadas propiedades son aprehendidas a través de los esquemas de percepción, vinculados —según veremos— con la noción de *habitus* (Bourdieu, 1986, pp. 184-185; 2000, p. 49).

Es en dicho sentido que Bourdieu ha planteado la existencia de correspondencias entre las clases sociales y las desiguales propiedades corporales. Así, se ubican los cuerpos de quienes dominan como legítimos y sueltos, y los de quienes son dominados, como ilegítimos o alienados y torpes. En este marco, Bourdieu (2000) encuentra el mejor ejemplo para entender la lógica de la dominación soportada, como consecuencia de la violencia simbólica, a las relaciones sociales de oposición femenino/masculino. Presentó esta idea en su libro *La dominación Masculina*, cuya edición original en francés es de 1998; allí analizó —no sin asombro por la aceptación del orden establecido y fácilmente perpetuado— la eternización de un arbitrario cultural, la división sexual; y otra característica corporal que consideró crucial: el color de piel, que muestra, también, una gran eficacia simbólica.

En el caso de la experiencia femenina del cuerpo —*cuerpo para otro*—, se explaya sobre otro concepto de particular importancia para nuestro trabajo, los llamados *esquemas de percepción*, que son los que operan en la relación del agente con su propio cuerpo y con los demás:

Estos esquemas en los cuales un grupo deposita sus estructuras fundamentales (como grande/pequeño, fuerte/débil, grueso/fino, etc.) se

interponen desde el principio entre cualquier agente y su cuerpo porque las reacciones o las imágenes que su cuerpo suscita en los demás y su percepción personal de esas reacciones están construidas de acuerdo con esos esquemas: una reacción producida a partir de las oposiciones grande/pequeño y masculino/femenino [...] es una ocasión de adquirir los esquemas mencionados que, proyectados por el mismo sujeto sobre su propio cuerpo, producirán la misma reacción, a la vez que ocasión de vivir la experiencia del propio cuerpo que proporcionan (Bourdieu, 2000, p. 48).

Así queda señalada una doble determinación social que afecta a la percepción del cuerpo, en tanto es un producto social aprehendido mediante los esquemas de percepción que se vinculan con la posición social del agente. Estos esquemas de percepción, de validación y de juzgamiento, es decir los *habitus*, actúan en lo cotidiano (Bracht, 2005), y se tornan difíciles de identificar y cambiar. Si bien son disposiciones durables, no son inmutables, aunque será necesario un profundo ejercicio de reflexión para ello.

Esta problemática también puede abordarse desde los estudios de Michel Foucault (2018, 1996, 1979) sobre las formas en que los sujetos han desarrollado saberes acerca de sí mismos, tales como la economía, la biología, la psiquiatría, la medicina y la penología; entre los trabajos que nos interesan se encuentra, principalmente, parte de su producción de los años setenta e inicios de los ochenta, como *Vigilar y castigar*, *Microfísica del poder* y *Tecnologías del yo*. En dichos trabajos se da cuenta de la relevancia de las diferentes tecnologías de dominación y poder sobre uno mismo y sobre los demás. En sus palabras, “el poder, lejos de estorbar al saber, lo produce” (1979, p. 107); y en cuanto al cuerpo, el filósofo aclara que, si se ha podido constituir un saber sobre este, ha sido gracias al conjunto de una serie de disciplinas escolares y militares.

En consonancia, el tipo de centralidad que le otorga se debe a que considera el cuerpo como una superficie que es, a la vez, lugar en el que emergen los deseos y espacio de inscripción de las marcas estigmatizantes de ciertos sucesos del pasado;

el cuerpo se constituye así en la sede constante de luchas y conflictos entre ellos, en los que se entrelazan y se combaten (Foucault, 1979), mediante la acción siempre operante del lenguaje y las ideas. Por otra parte, el autor se detiene en el vínculo entre el cuerpo y el yo, al que intenta otorgarle unidad, cuando, en realidad, es aquello que produce la disociación del yo y que se encuentra expuesto a tensiones y modificaciones constantes. Más aún, para el filósofo francés es “en la articulación del cuerpo y de la historia” donde se sitúa “la genealogía, [en tanto que] análisis de la procedencia”, la cual debe “mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructor del cuerpo” (1979, p.15).

Otro aspecto subrayado por Foucault es que el cuerpo humano existe en y a través de un sistema político y se encuentra atrapado por los mecanismos de poder. En *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, publicado originalmente en 1975, Foucault (2018) describe y analiza el suplicio, es decir las prácticas de tortura y de exhibición de las personas condenadas en Francia, en el siglo XVIII; e indaga, en relación con ello, la intervención de la psiquiatría para determinar lo normal y lo anormal. La utilización del suplicio para crear cuerpos útiles y dóciles a través de procesos de disciplinamiento es reemplazada, de este modo, por métodos más asépticos que se aplican en relación con saberes constituidos desde una perspectiva que se postula científica y objetiva, como la criminología y el eugenismo, a fin de excluir a los considerados “degenerados” (Foucault, 1979).

Con referencia a la estructura asociada a estos métodos, observa que las instituciones modernas —entre ellas la escuela— se construyeron siguiendo la figura arquitectónica del panóptico de Bentham, un dispositivo que implicó una mayor eficacia en la vigilancia de los cuerpos. Al respecto, anotaba que, puesto que es en el cuerpo donde se confirma la dominación, puede decirse que “nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder” (1979, p. 106).

No obstante, esto no impide que pueda constituirse, también, en un lugar de resistencias, de alternativas y de empoderamiento. El poder que actúa en el cuerpo no tiene, sin embargo, la posibilidad de ejercer un completo control sobre sus efectos,

y en tal sentido, es viable pensar la conformación “de un cierto espacio de indocilidad y de excedencia que tendría lugar en el propio cuerpo” (Benavides Franco, 2019, p. 269). De allí la idea de un cuerpo resistente a las operaciones de poder que contradice una visión de este como receptor pasivo de esas operaciones; ejercer la resistencia sería una vía para permitir la emergencia de otras subjetividades capaces de sustraerse u oponerse a las prácticas que intentan sujetarlas.

Aun cuando se reconoce que el cuerpo puede operar como lugar de resistencias al poder, según Martínez Barreiro (2004), la explicación de Foucault sobre la relación entre cuerpo y poder resulta problemática para ciertas perspectivas feministas, en tanto no tiene presente la cuestión del género. Al respecto, reseña la posición de McNay (1992), quien destaca la ausencia de este concepto en Foucault, a la vez que considera que el problema desde la perspectiva de la dominación patriarcal. Desde allí, se subraya que el género no es únicamente un modo fundamental de producir la diferenciación entre los cuerpos, sino que también produce una asignación desigual de poder entre lo femenino y lo masculino, que encasilla a lo femenino en una posición sujeta al dominio y la subordinación.

Por nuestra parte, entendemos que las aportaciones de Foucault han dejado claro cómo se establecen los mecanismos de dominación en las relaciones microsociales, una cuestión que resulta crucial para el desarrollo de las teorías feministas. En este marco, puede considerarse la perspectiva de Judith Butler (2002), quien plantea que no hay sujeto sin que obre el ejercicio de un poder, de una normativa prohibitiva, y de este modo plantea que la exclusión y la abyección actúan también como fuerzas constitutivas. Es decir, se conforma en relación con lo expulsado, lo que está por fuera de la norma, de lo esperado; de este modo produce un terreno de acción desde el cual se establece la diferencia. En esta dirección, la autora propone incluir a *los cuerpos que no importan* fuera de los patrones del régimen heteronormativo. En la lectura que Butler propone de *Vigilar y castigar*, de Foucault, se detiene en la noción de *alma* como ideal normativo y normalizador, imaginario e históricamente específico. La sujeción que supone la noción de alma como instrumento del poder no atañe solo

a la subordinación, sino que también moldea el cuerpo, lo cierra sobre sí y, por ello, lo hace *ser*.

Por lo dicho hasta aquí, entre las diferentes aproximaciones teóricas sobre el cuerpo en la contemporaneidad, nos interesa destacar, para nuestro trabajo, aquellas que lo consideran como un producto social abordado a través de esquemas de percepción determinados, y objeto de disciplinamiento y de prácticas de poder, pero también, lugar de resistencias. Por lo tanto, habrá que considerar cómo las prácticas producen los cuerpos y qué ocurre cuando un cuerpo salido de la norma, abyecto, incongruente, irrumpe en la escena escolar (Skliar y Larrosa, 2008). El concepto de cuerpos incongruentes, remite a aquellos cuerpos que se perciben como disonantes frente a un conjunto de normas o expectativas hegemónicas sobre lo que debe ser o encarnar un sujeto “correcto”.

En este sentido, los estudios de género cobran una particular relevancia dado que aquí nos enfocamos en la formación de docentes mujeres en el marco de una escuela de tradición normalista; una tradición que se caracterizó por dar impulso a un proceso de feminización de la docencia.

1.3 Algunos planteos para pensar los cuerpos desde la perspectiva de género

Los estudios de género surgieron en relación con una noción aportada por el feminismo, que permitió explicar las desigualdades entre hombres y mujeres existentes en diferentes culturas que dio lugar a la construcción de relaciones jerárquicas establecidas como naturales.

El feminismo es un movimiento con una larga historia, no obstante, la noción de género se vincula con la llamada *segunda ola feminista*, que puso el eje en dar cuenta del carácter arbitrario, por su origen cultural e histórico, de la subordinación a la que se pretendía obligar a las mujeres dentro del marco del capitalismo (Morgade, 2009).

La noción de género tiene, fundamentalmente, un carácter relacional, y se

distingue del sexo en tanto hecho biológico asociado a los cuerpos. Esto resulta fundamental si se considera que la diferencia sexual ha servido de argumento para naturalizar la distinción entre hombres y mujeres, lo cual mostró ser el resultado de procesos culturales e históricos, una codificación que varía según las sociedades. A raíz de ello, se ha observado el género como una categoría que produce órdenes y jerarquizaciones vinculadas con espacios y tareas, así como con actitudes específicas para cada sexo y que suponen cierto marco de complementación.

El concepto de género es relacional, también, en tanto considera que *lo femenino* y *lo masculino* son producto de relaciones de poder y se configuran mutuamente en su significación. Así, se lo define como un

conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y lo que es “propio” de las mujeres (lo femenino) (Lamas 2000, p. 2).

En el marco de estas representaciones sobre lo femenino y lo masculino, se incorpora la visión del patriarcado entendido como un sistema político-social que otorga a lo masculino atributos que sitúan al *macho* en una posición dominante —de superioridad por sobre el resto de los seres, y en particular sobre las *hembras*— y, junto con ello, el derecho a ejercer ese dominio mediante formas que implican distintos usos de la violencia, que incluyen la violencia física y psicológica (hooks, 2004).

Dentro de este sistema se constituyen los roles y estereotipos de género; dichos roles se definen como “un conjunto de funciones, tareas, responsabilidades y prerrogativas que se generan como expectativas y/o exigencias sociales y subjetivas para la infancia de acuerdo al sexo biológico” (Bonavitta y Fioretti, 2020, p. 76). Ya desde la infancia se aprende a distinguir los tipos de conductas y actitudes valoradas o no, premiadas o no, en función de estos roles. En consonancia, estos producen imaginarios en los que se establecen posibilidades y limitaciones a la acción, acordes con cada género, que adquieren un poder condicionante. En cuanto a los estereotipos

de género, estos se constituyen como las maneras correctas de comportarse según el género y tienen su fuente en las creencias compartidas dentro de una sociedad. El carácter simplificador de estas creencias da lugar a la configuración de prejuicios, lugares comunes y preconceptos que profundizan la idea de una radical oposición entre los sexos; a la vez, estas mismas condiciones garantizan su fuerza y, en tanto hecho social, son capaces de naturalizar esas concepciones. Podría decirse que mientras los roles de género contribuyen a darle una organización a esa diferencia, los estereotipos se encargan de naturalizarla (Bonavitta y Fioretti, 2020).

También podemos decir que, el sistema patriarcal es binario, genera una visión dicotómica y esencialista de la sexualidad, que asume una correspondencia lineal entre el sexo, la identidad de género y el deseo. La lógica establece una relación causal entre estos elementos. Está regida por dos sistemas que estructuran y jerarquizan las relaciones de poder de género: la cisnormatividad (o cissexismo) y la heteronormatividad (o heteronorma). Mientras la heteronormatividad regula la relación entre género y deseo, el cissexismo establece normas que conectan la biología con la identidad de género (Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación, 2021).

La heteronormatividad puede entenderse como un sistema de pensamientos, prácticas y relaciones de poder que normaliza la sexualidad, creando una frontera regulatoria entre lo considerado "normal" y lo "patológico", "natural" y "abyecto". La hegemonía heterosexual se refiere a su capacidad para imponerse como un estándar universal, natural e inevitable, ocultando su origen social y construido en función de la dominación. Este régimen impregna todas las expresiones culturales y sociales, promoviendo de manera persistente estereotipos sobre las relaciones sexo-afectivas y la institución familiar como única realidad válida o inevitable. Dado que la heteronormatividad tiene como base el binarismo sexual, se establece una vinculación lineal y obligatoria entre el género y el deseo, donde solo se considera legítima la atracción por el sexo "opuesto".

Bajo este modelo, las relaciones heterosexuales son idealizadas e

institucionalizadas, asimilándolas al estatus de lo humano. Se presenta la heterosexualidad como un comportamiento "implícito", ocultando su carácter impuesto. Así, se jerarquiza la experiencia heterosexual como "normal", "saludable" y "natural", presuponiendo que todas las personas son heterosexuales. Este régimen se mantiene y reproduce a través de instituciones y dispositivos que legitiman y privilegian la heterosexualidad como único modelo válido, y que, a su vez, generan efectos que van desde la invisibilización y exclusión, hasta la patologización y persecución de otras expresiones sexuales. En este contexto, cualquier silencio sobre la orientación sexual de alguien permite asumir la heterosexualidad, y esta presunción, al estar profundamente naturalizada, no es cuestionada por el sentido común (Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación, 2021).

La filósofa y activista Monique Wittig, aborda la heteronormatividad como un régimen político y social que no solo privilegia la heterosexualidad, sino que la impone como una estructura de dominación. Para Wittig, la heterosexualidad no es simplemente una orientación sexual, sino una institución política que sostiene la subordinación de las mujeres al reforzar las categorías de "hombre" y "mujer" como naturales, necesarias e inmutables. Estas categorías, lejos de ser datos biológicos, son para la autora construcciones políticas diseñadas para perpetuar la opresión (Wittig, 2006, p. 51).

En este marco, Wittig describe la heterosexualidad como un sistema de opresión que organiza las relaciones sociales y económicas, naturalizando las diferencias entre los sexos y perpetuando la dominación masculina. Esto se evidencia en la manera en que la heterosexualidad se impone a las mujeres a través de prácticas como el matrimonio, la maternidad obligatoria y la construcción cultural de la feminidad, garantizando así su subordinación y disponibilidad para los hombres (Wittig, 2006, p. 52).

Además, Wittig critica la reproducción como un mecanismo de explotación dentro del sistema heterosexual. Las tareas asociadas a la maternidad y la reproducción, explica, constituyen formas de trabajo no remunerado que sostienen el

sistema patriarcal y aseguran la continuidad de su estructura social (Wittig, 2006, p. 18).

En su análisis, la autora también cuestiona las categorías de "hombre" y "mujer", afirmando que estas son artificiales y están diseñadas para perpetuar la opresión. Según la autora, el desmantelamiento de estas categorías es esencial para liberar a las mujeres de su condición de clase subordinada. Su postura es radical al señalar que el género, como sistema de clasificación, debe ser eliminado para erradicar las relaciones de poder que este sostiene (Wittig, 2006, p. 20).

Finalmente, Wittig identifica el lesbianismo como una forma de resistencia al régimen heterosexual. En su frase, "las lesbianas no son mujeres", la autora plantea que las personas de esta orientación sexual, escapan del sistema de explotación heterosexual al rechazar los roles impuestos de "mujer" y "hombre". De este modo, el lesbianismo se configura como una práctica política que desafía las normas heterosexuales y los sistemas de opresión que estas sostienen (Wittig, 2006, p. 53). Este enfoque de Wittig destaca la necesidad de repensar la heterosexualidad no como una elección personal, sino como una estructura institucional que organiza y limita las relaciones humanas bajo un marco de dominación.

Por otro lado, Butler (2002), retoma la concepción de la diferencia sexual en relación con las diferencias materiales, para subrayar que las diferencias materiales siempre están "marcadas y formadas por las prácticas discursivas", que adquieren una función normativa (p. 17-18). Pero la cuestión no se detiene ahí, sino que opera como "práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna", se define entonces como un poder productivo que logra, "mediante ciertas prácticas sumamente reguladas", controlar los cuerpos que produce. El sexo queda así caracterizado como una construcción ideal que se historiza, un proceso y, por lo tanto, requiere un desarrollo ya que, además, nunca esas normas se materializan de forma total. Butler lee en la necesidad de repetición un signo de que los cuerpos no acatan esas normas que les imponen un modo de materialización de forma total, queda algo abierto. De ese modo, se habilita una rearticulación capaz de cuestionar la hegemonía. La

performatividad es la práctica mediante la cual se intenta lograr, a través del poder reiterativo del discurso, la materialidad del sexo del cuerpo, de la diferencia sexual, en pos de instalar la regulación heterosexual; es decir, lo que se pone en juego como materialidad es un efecto del poder. Asumir un sexo es una parte de ese proceso que no implica necesariamente el “sometimiento”, sino cierta evolución del sujeto. Por eso mismo, se conecta con la identificación y con los medios discursivos del imperativo heterosexual; por esta vía se da lugar a algunas identificaciones sexuadas mientras que otras son excluidas y repudiadas. Esa matriz de exclusión requiere como contrapartida que se produzca, a la vez, la esfera, o zona “inhabitable” de la vida social, de los seres abyectos que, sin ser “sujetos”, demarcan un exterior necesario para constituir el campo de los sujetos. En este modelo interpretativo, la exclusión y la abyección funcionan como fuerzas orientadas a favorecer la constitución de esa zona exterior. Para identificarse el sujeto no tiene otro camino que ejercer el repudio que crea la “abyección”, un modo de expulsión en el que se da la materialización de un sexo, un paso esencial para regular las prácticas identificatorias a partir del rechazo de lo abyecto del sexo.

El paradigma de la interseccionalidad, otro aporte valioso de la teoría feminista, permite el entrecruzamiento del género con otras características de los sujetos portadores de desigualdad como pueden ser la etnia, la clase social, entre otros. Asimismo, Scott (2001), planteó la necesidad de considerar la experiencia concreta de los sujetos y el lenguaje que opera como medio de representación de la realidad y como sistema de significación, ya que estos establecen el proceso de constitución de las identidades de los sujetos.

1.4 La escuela en los cuerpos

Por último, para pensar el modo de articulación entre la institución escolar y los cuerpos, es preciso considerar dos aspectos. En primer lugar, es preciso establecer el tipo de institución que implica la escuela, y a partir de ello, situar el lugar los cuerpos

en la educación.

El abordaje de la cuestión institucional vinculada con la educación requiere una primera distinción entre dos realidades, una que refiere al establecimiento educativo propiamente dicho y otra que atañe a lo institucional como un tipo de configuración que articula ideas, valores y significaciones instituidas, configuración se manifiesta mediante formalizaciones de distinto grado. Lo instituido es lo que da lugar a la conformación de la institución a través de un proceso de institucionalización en el cual lo instituyente se presenta bajo la forma de que producen nuevos códigos y símbolos y producen una transformación institucional; dados estos elementos la institución debe comprenderse fundamentalmente como un proceso. Para analizar dicho proceso, suele distinguirse entre lo instituido y lo instituyente. Así, todo aquello que aparece como dado u organizado en ciertos patrones que favorecen un determinado orden institucional se engloba dentro de lo instituido. Lo instituyente, en cambio, apunta a dar cuenta de la potencia de producir organización, de trabajar con los imaginarios sociales e individuales que ponen el acento en lo nuevo o lo diferente, y de desplegarse con una intención transformadora. De este modo, la institucionalización se entiende como el modo en que efectivamente se concretan estos procesos en el ámbito histórico (Garay, 2000).

Por otra parte, este tipo de proceso comprende dos tipos de acciones: la prescriptiva, pues establece lo que debe ser, y la proscriptiva, que lo prohíbe. De todo lo dicho se desprende el rol fundamental que la institución educativa tiene en la formación social global, en tanto reguladora, reproductora y transmisora, pero, también, vehículo de cambios y transformaciones. Además, la escuela, en tanto cumple la función de socializar al estudiantado, posibilita algo esencial, que es que cada sujeto desarrolle su identidad singular y, al mismo tiempo, se *haga humano*, al constituirse como un miembro que puede ser reconocido dentro de su sociedad y su cultura. El sujeto adquiere, de este modo, los atributos de un sujeto social; y si se piensa a la escuela en un sentido productivo, puede decirse que una de sus metas como institución social es *producir* sujetos que, al recibir educación, formación y

capacitación, puedan desarrollar, también, una mirada crítica y creativa (Garay, 2000).

Otro aspecto a considerar dentro de las instituciones escolares es la cultura escolar, ya que, como observa Elías (2015) al retomar una idea de Stolp (1994), dentro de esa cultura se condensan, bajo la forma de patrones, determinados significados que pueden transmitirse a través del tiempo, es decir, que tienen un carácter histórico. En esos patrones se articulan distintos valores y creencias, junto con tradiciones, mitos, y diferentes prácticas ceremoniales y rituales que las personas de la comunidad escolar pueden aprehender en grados muy diversos. Por lo tanto, puede pensarse la cultura escolar como un sistema de significados que contribuye a dar forma al pensamiento y a la acción de los individuos dentro de una determinada comunidad.

De manera coincidente, para Cullen (1997), es preciso adoptar perspectivas que permitan establecer el carácter específico que poseen las prácticas educativas con relación a otro tipo de prácticas culturales o sociales. Como parte de esa especificidad, el autor observa que la educación se orienta a la enseñanza de ciertos saberes que se consideran válidos, con el objeto de producir sujetos sociales que, por poseer esos saberes, son, a su vez, considerados *educados*. En tal sentido, entiende que son dos los caminos que se abren en el horizonte de las prácticas educativas. Uno conduciría a la mera reproducción de ciertos modelos, en los que se encuentran sentidos, representaciones y valores hegemónicos que determinan el lugar otorgado al cuerpo en una sociedad y cultura específicas. El otro camino consistiría en dar cabida a una mirada crítica capaz de examinar esos modelos hegemónicos para ofrecer alternativas en las cuales el cuerpo, más bien los cuerpos, no queden prisioneros de visiones culturales previamente fijadas. En el marco de la vida escolar, esto supone abocarse a indagar en la relación entre docentes y estudiantes, en tanto sujetos que participan en los distintos procesos educativos, que da paso a la constitución del sujeto pedagógico en vínculo con un particular lugar asignado al cuerpo. Así, el autor sostiene que enseñar pone en juego, al menos, tres cuestiones: una relativa a la selección de sentidos, imágenes y saberes que operan en la cultura en relación con el cuerpo; otra vinculada con el lugar de autoridad del docente y la

conformación de un sujeto-cuerpo que encarna ese poder-saber; y, por último, la que se liga con el carácter singular y diversas culturas corporales de las y los alumnos que aprenden esos saberes.

Con respecto a la primera cuestión, Cullen (1997) observa que mediante la selección de ciertos sentidos, imágenes y saberes se construye y se instala una comprensión del lugar de lo corporal en la formación de aquellos estudiantes que pasarán a convertirse en sujetos *bien educados*. En este punto, es interesante no perder de vista la valoración implícita en la idea de *estar bien educado o educada*. La segunda cuestión pone el acento en las y los docentes, que son quienes administran los saberes tenidos por válidos, atravesados por determinados sentidos y representaciones, y a quienes se les atribuye la autoridad para realizar esa transmisión. Al respecto, enfatiza que las y los docentes realizan, desde su historia personal, construcciones singulares y propias que implican modos de *estar corporalmente*, de moverse, así como formas particulares de “relacionarse con el conocimiento y la enseñanza” (s/n). Hay, entonces, una alianza en la que se reúnen el poder de enseñar, vinculado con ciertos saberes, y las marcas diferenciales que les imprimen estos sujetos con sus modos peculiares de vivir lo corporal. De todo ello, resulta “una determinada manera de comprender no solamente el cuerpo (del) docente, sino también el lugar que debe ocupar lo corporal en la formación de una o un docente para que tengan el poder de enseñar” (s/n). En cuanto a la tercera cuestión, lo que se pone en juego aquí es el modo en que entran en escena diversas culturas corporales en las cuales se hallan implicados las y los alumnos. En relación con esas culturas, dentro del espacio escolar se hace prevalecer un modelo de valoración de los saberes sobre el cuerpo que se origina exteriormente a dichas culturas y que tiene a su cargo la selección de lo que se considerará o no compatible con ser un *sujeto educado*. Dichos saberes pueden escapar a la comprensión de las y los alumnos, no obstante, caen bajo la influencia de un cuerpo-poder que tiene la autoridad para evaluarlos desde una posición central en la escena del aprendizaje. Emerge entonces la tensión ante un deseo de aprender que debe ser disciplinado para dar lugar a la construcción de un cuerpo-objeto o cuerpo-modelo, y que, en tal sentido,

limita la exploración y la búsqueda a partir de lo propio. Así, “en las prácticas educativas hay siempre además de la selección de saberes y de la alianza entre saberes y poderes, un problema de tensión entre deseo de aprender y control de los aprendizajes” (s/n). Lo que se opera aquí es una forma de disciplinamiento social que ejerce dos tipos de control, sobre el cuerpo del alumno, sí, pero también respecto del lugar social que toca a lo corporal en el proceso de aprendizaje escolarizado.

Si se consideran, ahora, en conjunto, estas tres cuestiones propuestas por Cullen (1997), definir la ubicación del cuerpo en las prácticas educativas escolares implica asumir que el sujeto pedagógico se sitúa en relación con un problema en cuyo núcleo se vinculan el saber, el poder y el deseo. En parte, los problemas planteados por Cullen (1997) pueden articularse con la perspectiva de Barbero González (2005) y su referencia a la proliferación de modelos dominantes dentro de la sociedad —roles y estereotipos de género, por ejemplo—, mediante los cuales se establecen patrones corporales tanto para las mujeres como para los varones. Estos modelos llevan impreso un ideal que apunta a normalizar identidades; en tal sentido, esos modelos actúan como verdaderos dispositivos que no dejan de tener un impacto directo en el ámbito educativo. Al respecto, se observa que:

Los modelos del esbelto-firme-y-sin-grasa cuerpo femenino, y del joven-guapo-y-tonificado varón metrosexual, enuncian un ideal que, poco a poco, se ha ido imponiendo en nuestro orden social como un dispositivo normalizador de identidades, y como uno de los capitales culturales más decisivos en relación con las oportunidades y con las posibilidades vitales de las personas, sean estas laborales, de amistad o de pareja, de autoconcepto, de percepción del presente y del futuro, etcétera (Barbero González, 2005, pp. 45-46).

Por lo tanto, el cuerpo así concebido se entiende como un tipo de capital cultural, *el capital cuerpo*, que está sujeto a valoraciones dependientes de su respuesta ante el modelo dominante. Se comprende, entonces, la necesidad de impulsar un tipo de conciencia que permita al alumnado situarse de manera crítica ante modelos que implican una cultura corporal hegemónica, a fin de visibilizar el

modo en que se tiende a reproducirla y legitimarla desde el mismo diseño curricular que establece contenidos obligatorios claramente delimitados y que reducen la posibilidad de incorporar otro tipo de perspectivas que no encajan con los criterios selectivos dominantes (Barbero González, 2005).

Para comprender mejor cómo nos proponemos enfocar la relación entre los cuerpos y la institución educativa, es que abordaremos algunas consideraciones fundamentales, que implican reflexionar sobre cierta idea de normalismo, aunque esta cuestión se desarrolla históricamente y de manera más extensa en el capítulo 2.

Como veníamos diciendo anteriormente, la cultura y la sociedad dotan de sentidos y significados al cuerpo. La escuela como parte de ellas inscribe sus propios códigos en los sujetos que la habitan.

Si retomamos ahora la concepción de la escuela en la modernidad, que ha sido conocida, en general, en Occidente, como “normalista”, observamos que, basándose en argumentos como la moral y la higiene, dicha institución instaló una serie de prácticas y técnicas que las y los estudiantes debieron incorporar y ejecutar bajo la mirada atenta de sus maestras y maestros, quienes las administraban y conducían. En Argentina, formar filas para saludar al símbolo patrio, tomar distancia con el brazo extendido, escribir con la mano derecha, leer sosteniendo el libro con una mano, sentarse con el torso erguido, mantenerse en quietud y en silencio, tener horarios fijos con asignaturas segmentadas, son algunos ejemplos de cómo el cuerpo fue blanco de control en el ámbito escolar hasta bien entrado el siglo XX.

Así, en este apartado nos interesa, en particular, señalar algunas lecturas que permiten caracterizar el modo en que la educación, a través de la escuela, se inscribe en los cuerpos de las y los estudiantes. Para ello, nos centraremos, inicialmente, en las propuestas de Milstein y Mendes (2013), a partir de las cuales es posible establecer algunas afirmaciones que orienten nuestra reflexión. En primer lugar, nos interesa su observación acerca de que, en tanto nuestra experiencia es vivenciada y constituida en nuestros cuerpos, todo lo que refiere a la gestualidad, lo postural, los modos de moverse es objeto de percepción, comprensión e interpretación en el marco

de un contexto determinado. Pero también se subraya que los contextos adquieren otra significación en la medida en que los sujetos pueden comprender la particularidad del propio cuerpo y sus modos de manifestación; es decir que los cuerpos y los contextos mantienen una interacción que potencia el modo de significar de cada uno. En tal sentido, la escuela como contexto presenta un aspecto clave que consiste en producir una minuciosa delimitación de aquello que es considerado escolar y lo que no, lo cual se hace equivaler a un sentido que opone el adentro y el afuera de lo escolar, en virtud de su carácter de espacio social construido a partir de procesos históricos, materiales y simbólicos. Esa separación entre ‘adentro’ y ‘afuera’ actúa de manera determinante tanto sobre los discursos como sobre las prácticas que despliegan los sujetos dentro del ámbito escolar, a través de reglas que se utilizan para regular el modo en que se debe estar, actuar o hablar en la escuela, que incluye la forma de moverse. De este modo, se organiza un tipo de percepción que distingue aquello que es adecuado o inadecuado para momentos y lugares específicos.

Integrarse a la escuela supone que las y los estudiantes puedan acompañar la inscripción de ese orden escolar en sus propios cuerpos, lo cual, más tarde, facilitaría su integración a otros espacios sociales. Para Milstein y Mendes (2013) es así como tiene lugar “la socialización profunda del sentido del orden, la autoridad y las relaciones desiguales relativamente naturalizadas, proceso que [transcurre] entrelazado con los denominados aprendizajes cognoscitivos del currículo formal” (p. 145). Al producirse esta socialización, se incorporan enfoques implícitos sobre lo corporal en la escuela, como, por ejemplo, los dualismos cuerpo-mente, materia-espíritu o cuerpo-alma, formas binarias que, aun cuando pueden generar paradojas o contradicciones, persisten gracias al modo en que se hallan inscriptas en la materialidad misma de los cuerpos.

Otro aspecto crucial para nuestra investigación se desprende de esta perspectiva analítica, relacionado con la manera en que los discursos acerca de los cuerpos inciden en los propios sujetos, y para cuya fundamentación se recurre a los aportes de Judith Butler (2002), quien sostiene que los discursos “se acomodan en los

cuerpos y son parte de su propia sangre” (p. 148), al punto de constituir su materialidad.

El siguiente trabajo sobre el que resulta oportuno detenerse es el de Lidia Cardinale (2010). La autora observa cómo el cuerpo/sujeto es producido por las instituciones educativas, con las lógicas dominantes, pero también se configura como un lugar de resistencia y contestación, según lo explica la pedagogía crítica. Para situar brevemente este enfoque crítico, cabe señalar que se encuentra dentro del marco de la sociología de la educación y da lugar a una visión no reproductivista. No obstante, en esta sociología también se encuentran posiciones que sostienen que la escuela supone prácticas reproductivas. En tal sentido, puede considerarse que la formación docente da lugar a prácticas que son reproductivas de modelos que generan exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ello es necesario habilitar un pensamiento que estimule el autoconocimiento por parte de los estudiantes y les brinde medios para lograrlo, algo que suele ser difícil de plantear para las instituciones formadoras.

En efecto, el dispositivo de la escolarización sigue imprimiendo formas correctas —o no— de ser y estar y, como sostiene Galak (2017), lo logra a través de la normación y normalización del cuerpo del sujeto. Esta posición recupera la visión de Bourdieu y, por ello, pone el énfasis en las prácticas en lo que respecta a la producción de los cuerpos. Indagar en este terreno requiere historizar los modos de naturalización o bien la manera en que al deshistorizar ciertos procesos se producen cuerpos considerados *naturales*. De esta forma, queda al descubierto el tipo de construcción que naturaliza prácticas, saberes o discursos que luego se curricularizan como contenido, y conducen, en general, a una concepción del cuerpo biologicista, identitaria y cosificante. Se afirma, así, la importancia de proponer un enfoque que teorice las prácticas que hacen el cuerpo y, de este modo, “hacer hablar su inefabilidad, darle palabra al lenguaje mudo del cuerpo, tocar su fibra más anterior, que antes que biológica, natural o individual es social, histórica y política” (p.196).

En este sentido, la reflexión de Cena (2010) se vincula de manera directa con

los enfoques críticos ya mencionados, en tanto su estudio aborda la construcción social del cuerpo a partir de una metodología cualitativa de corte biográfico-narrativo. A través de autobiografías y entrevistas a diferentes generaciones de docentes de Educación Física, la autora describe cómo la cultura institucional del Instituto del profesorado en Educación Física deja inscripciones en el cuerpo -materializadas en normas, rutinas, valores o expectativas- que confluyen para delinear un “ser docente” corporalmente aceptado o legitimado por la institución. Pese a que su objeto de estudio se centra en la formación de docentes de Educación Física, los hallazgos sobre el modo en que la institución regula, presiona o estimula determinadas expresiones corporales guardan un paralelismo con la problemática que aquí nos convoca: la continuidad de dispositivos culturales que configuran los cuerpos docentes en el ámbito de la Educación Inicial.

Asimismo, la metáfora del palimpsesto, empleada por Cena (2010) para ilustrar la superposición de marcas y significados corporales, contribuye a fortalecer el abordaje propuesto en este capítulo. La idea de un cuerpo “reescrito” o “sobrescrito” a lo largo de sucesivas etapas vitales y profesionales coincide con la perspectiva sociocrítica que reconoce en los cuerpos un lugar de inscripción histórica y de tensión con la otredad. En el marco de este trabajo, tal metáfora permite observar cómo los valores y discursos normalistas persisten como huellas indelebles —o reapropiadas— que terminan por delinear, de manera más o menos velada, un modelo de corporalidad docente. De esta forma, la propuesta analítica de Cena opera como un puente entre el legado histórico-institucional y la realidad contemporánea, subrayando la centralidad del cuerpo como un sitio donde se cristalizan las expectativas culturales de cada institución formadora.

López Louro (2019), por su lado, explica cómo los currículos escolares perpetúan la heteronormatividad al presentar una visión binaria y rígida del género y la sexualidad. La heterosexualidad no sólo es vista como natural, sino también como universal y moralmente superior. Esto conlleva a que las identidades y prácticas no heterosexuales sean relegadas al margen, representadas como algo exótico o

problemático.

Precisamente, desde la perspectiva de la pedagogía crítica se introdujo una distinción que permite considerar distintas dimensiones de lo curricular y que introduce la idea de distinguir entre el *currículum explícito*, el *currículum oculto* y el *currículum nulo*. Mientras que el *explícito* se caracteriza por expresar lo plasmado en el documento oficial y el *nulo* está constituido por los contenidos que se dejan de lado, el *currículum oculto* tiene como rasgo principal su capacidad de operar inadvertidamente y de configurar una suerte de aprendizaje colateral que da lugar a ciertas actitudes dentro de la escuela. De este modo, se señala la forma difusa en que la escuela produce inscripciones no explicitadas a través de “las modalidades organizativas y de las rutinas que imperan en los centros y aulas escolares” (Torres Santomé, 1998, p. 60-61). Se trata de una “dimensión implícita” que con su acción busca mantener inalterable cierto orden social, en tanto apuntaría a garantizar que normas y valores dominantes, definidos y defendidos por grupos sociales específicos que detentan un mayor poder, gocen de una continuidad no amenazada por intentos de transformación. Puede verse, entonces, la importancia de poner el currículum oculto en discusión, dado que implica repercusiones ideológicas y políticas, las cuales se presentan como resultantes del modo en que estos conocimientos no formales actúan en la escuela. Las exigencias académicas y formativas que supone el currículum oficial son vistas, a partir del currículum oculto, en una relación directa con la vida productiva adulta en una sociedad y una economía dadas, como, por ejemplo, la industrial y capitalista. Por otra parte, ciertos mensajes de género que se transmiten en las escuelas también son abordados desde la perspectiva del currículum oculto, en tanto este puede contribuir a perpetuar relaciones de poder vinculadas a los cuerpos sexuados.

Así, en el capítulo siguiente, desplegamos una serie de ideas sobre el normalismo y los cuerpos o, más precisamente, sobre la institución normalista y los cuerpos de las maestras como formadoras en el contexto argentino, con especial atención en la constitución histórica de este modelo institucional en nuestro país para

pensar el caso local.

Capítulo 2 Cuerpos y normalismo. La historia de la Escuela Normal Superior

Dr. Alejandro Carbó

En el presente capítulo, partiremos del surgimiento del normalismo en Argentina, en un contexto de consolidación nacional a través de y por el Estado —un Estado capturado por la oligarquía terrateniente (Alliaud, 2007)—, para plantear la relación entre ese proceso y el establecimiento de pautas corporales asociadas a lo escolar. Particularmente, se abordará lo relativo a la feminización de la tarea docente. Luego nos detendremos en un recorrido histórico por la trayectoria de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó de la ciudad de Córdoba, en cuyo profesorado de educación inicial se llevó a cabo nuestra investigación. Asimismo, nos interesa recuperar una mirada sociohistórica de la constitución del nivel inicial en nuestro país.

2.2 El normalismo en Argentina

El normalismo argentino surgió como el proyecto de los primeros gobiernos constitucionales interesados en promover el orden y el progreso. El principal impulsor del normalismo fue Domingo Faustino Sarmiento. En 1870, mientras era presidente de la nación, preocupado por la carencia de maestros idóneos y de instituciones responsables para su preparación, creó la Escuela Normal de Paraná. Esta fue la primera escuela normal nacional orientada de manera exclusiva a la formación de docentes (Carena, 2009).

Durante su exilio en Chile, el gobierno de este país le había encomendado a Sarmiento la búsqueda de modelos y métodos para la organización de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago de Chile, que él mismo había fundado en 1842 (Carena, 2009). Por este motivo, fue enviado como funcionario del gobierno chileno a la ciudad pedagógica de Massachussets. Allí pudo observar de cerca el funcionamiento del modelo que, mucho más tarde, durante su presidencia, se implementaría en Argentina a través de las escuelas normales. El normalismo

proporcionaba un tipo de formación que Sarmiento asociaba con la posibilidad de derrotar la barbarie y afianzar el trabajo civilizatorio en territorio argentino.

A comienzos del Siglo XIX, las escuelas normales alcanzaron gran difusión en Francia, en España, en Prusia, en Alemania y en otros países de Europa; y lo mismo ocurrió en los Estados Unidos. El origen del normalismo europeo tuvo lugar tras la Revolución Francesa y en acuerdo con los ideales de libertad, igualdad y fraternidad. En ese momento, se desarrollaron las bases políticas de la instrucción pública, un nuevo concepto referido a la educación que incluía la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza, y transfería a los Estados la responsabilidad respecto de esta última. En 1794, Francia promulgó la Ley Lakanal que aludía a la creación jurídica de las escuelas normales (Carena, 2009).

Afirma José María Ramallo (1999), que la mayor influencia en la educación normal estuvo dada por la corriente positivista, que se asentaba en el pensamiento de Comte y de Spencer, “cuyas notas fundamentales fueron la valorización de las ciencias naturales, la aplicación del método experimental y la aceptación del evolucionismo como explicación del origen del universo y del hombre, con desapego de toda concepción religiosa, descalificada por oscurantista” (p. 74).

El normalismo en América reunió distintas características, como “la valoración de lo europeo frente a lo hispano-criollo”, considerado inferior. También se aprecia una “adhesión reverente al mito del progreso científicista, que se tradujo pedagógicamente en enciclopedismo” (Uzin, 1979, citado en Ramallo 1999, p. 74). De igual manera, se destaca una concepción del magisterio como sacerdocio laico, que solía estar asociada con la sacralización de la idea de patria y de sus símbolos. Además, primaba un fuerte sentido de la autoridad. (Ramallo, 1999). Esa autoridad debía ser aceptada y respetada por el estudiantado sin ningún tipo de cuestionamiento.

Para Puiggrós (2003), el positivismo pedagógico elaboró modelos tendientes a ordenar, reprimir, expulsar o promover sistemáticamente en la escuela a la población, alcanzando la mayor correlación posible entre raza, sector social y educación. Los

docentes normalizadores se consideraban representantes de la civilización, y estaban dispuestos a cumplir con su misión de convertir al bárbaro en ciudadano de la incipiente nación, e imponer un orden moral a través del método, la disciplina y la higiene.

Según la autora, la Escuela Normal de Paraná —creada como ya se dijo, en el año 1870— fue la cuna de los normalistas. George Stearns, un liberal protestante, fue su primer director. Algunos años después, incorporó a Pedro Scalabrini como director de estudios, quien en una primera etapa adscribió a las ideas del filósofo espiritualista alemán Karl Krause y luego se inclinó hacia el positivismo

El carácter mítico, militante y misional del rol docente se acentuó durante la gestión del español José María Torres, quien sucedió a Stearns. Este último permaneció cuatro años en su cargo, pero finalmente ni la sociedad entrerriana ni el gobierno de la Nación soportaron su liberalismo. Torres impuso criterios de orden y autoridad; aunque no era un positivista sino un conservador, es probable que esos criterios, rigiendo la formación de los docentes, hayan creado las bases para que el positivismo penetrara en el perfil normalista. Pero no alcanzaron para impedir que en las escuelas normales quedaran huellas de la pedagogía krausista, ni que penetraran también las ideas pedagógicas democráticas de la corriente escolanovista, que venían de Europa (Puiggrós, 2003, p. 95).

En tal sentido, consideramos que una forma de delinear algunos rasgos propios de la concepción acerca de los cuerpos de alumnos y alumnas que primó en la escuela normalista consiste en indagar cómo se incorporó la llamada “cultura física” a la enseñanza normal. Para ello, nos detendremos en una serie de trabajos que abarcan desde fines del siglo XIX hasta entrado el siglo XX.

Vale la pena recordar, antes de relevar esas cuestiones, el relato en el que Laura Ramos (2021) hace referencia a la introducción de la “calistenia” en la escuela por parte de Ida Wickersham. Al respecto, señala que la calistenia

era una práctica de entrenamiento que solía aplicarse en las nuevas escuelas normales del norte de Estados Unidos. En el seminario de Lexington adonde la señora Mann lo había llevado en su primer viaje, Sarmiento había observado a veinticinco muchachas haciendo gimnasia y enfatizaba la utilidad de los ejercicios físicos “para enseñar a nuestras criollas, tan acostumbradas a estar inmóviles, asistidas por su servidumbre, a usar su cuerpo al modo de los griegos, valorizándolo y glorificándolo” (p.21).

Ramos hace también referencia a las innovaciones impulsadas por Juana Manso, reconocida maestra argentina y colaboradora cercana de Sarmiento en la implementación del normalismo, quien se destacó, además, por su labor como funcionaria, escritora y periodista. Dicha referencia, que configura un antecedente valioso para la comprensión del problema, recupera las conferencias dictadas por Juana Manso en Buenos Aires, en las que recomendaba incluir en las escuelas “clases de gimnasia, una exhibición que se consideraba inmoral” (p. 22). Según se narra allí,

Manso se había asombrado con los instrumentos que usaban las maestras, y de la técnica de la calistenia, que combinaba música, marchas y figuras geométricas. “¡Qué notable diferencia, Dios Santo, entre estas escuelas y esas penitenciarías repulsivas que se han considerado hasta hoy escuelas!” (p.59)

No obstante, como señaló Scharagrodsky (2021), aunque el objetivo era liberar los cuerpos, paradójicamente, se instalaban ya las bases de un disciplinamiento de los cuerpos en la escuela. En esta dirección, el autor observó que “la Ley 1420 institucionalizó a nivel escolar el mapa de relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres que existía en el contexto social más amplio” (2006, p. 112). En tal sentido, el artículo 6 de la Ley de Educación Común, que establecía un *mínimum de instrucción obligatoria* también determinaba los diferentes tipos de conocimientos a adquirir por parte de niños y niñas. Ciertas tareas o labores manuales, nociones de economía doméstica o puericultura eran consideradas un tipo de conocimiento obligatorio para las niñas; mientras que el ejercicio militar, la instrucción cívica o la

adquisición de nociones de agricultura y ganadería correspondían a los niños. Incluso con relación a la incorporación de la educación física se hacía visible esta especificación de roles: “Para las niñas, la preferencia fue la educación de determinadas gimnasias que estimulen el ritmo, la belleza y la gracia, sin descuidar su sagrada misión: ser madres y futuras esposas” (p. 111).

Así, cada una de esas asignaciones de conocimientos y saberes contribuía a reproducir, distribuir y poner en circulación significados de lo masculino y lo femenino considerados verdaderos (Scharagrodsky, 2021, p. 113); se trata de tendencias esencializantes que se configuraron, particularmente, en el siglo XIX. Por otra parte, esa forma de entender lo que se permitía y no se permitía a cada sexo mantuvo su influencia durante buena parte del siglo XX (p. 112). En tal sentido, como puede verse, al hablar del orden corporal escolar se ponen en juego reglas, prácticas y saberes específicos (p. 106). La escuela se convierte, por lo tanto, en uno de los espacios institucionales de mayor importancia en lo relativo a la regulación e imposición de determinados sentidos de la masculinidad y la feminidad. Asimismo, excluye visiones alternativas a esta dualidad y define relaciones de poder dentro de la sociedad moderna. De este modo, se constituye en una institución asignadora de valores de género y productora de discursos y prácticas que implican “ciertas validaciones y exclusiones modernas del derecho a hablar y del derecho a ser (Ball, 1993)” (Scharagrodsky, 2021, p. 107).

Al respecto, la inclusión de la gimnasia como una disciplina, hacia fines del siglo XIX, supuso la concientización de “toda una serie de cuidados y atenciones no sólo sobre la formación de los cuerpos de los alumnos/as en escuelas y colegios, sino también sobre los cuerpos de los maestros/as y profesores/as normales en formación” (Scharagrodsky, 2021, p. 33). Hubo distintas figuras que se destacaron en esas primeras décadas de conformación del sistema educativo argentino, y que prestaron atención a este aspecto de la educación de los cuerpos. Por un lado, cabe mencionar a José María Torres (1825-1895), quien apoyó la Gimnasia como saber escolar obligatorio en la formación del magisterio. Por otro lado, también se encuentra Pablo

Pizzurno (1865-1940), quien implementó los primeros cursos normales dedicados a la educación física y que acompañó la gestión de Enrique Romero Brest (Scharagrodsky, 2021). Es importante señalar la asociación de estas innovaciones con la preocupación por la salud.

Así, esta preocupación por formar los cuerpos dio lugar al establecimiento de ciertas prácticas y saberes que, además de jugar un papel en la conformación del rol de “educador físico”, crearon las condiciones para establecer maneras de ser y de estar en la escuela consideradas como apropiadas y correctas, y que se instalaron como verdaderas expresiones del orden escolar.

Finalmente, en esta dirección, resulta interesante considerar los aportes de Carballo (2010), quien caracteriza al sistema educativo en sus orígenes como normalista e higienista. El término *normalista* se vincula con la construcción de una idea de ciudadano estándar, que comparte valores y se unifica en virtud de un mismo relato histórico. En cuanto al segundo término, este se vincula con una concepción sanitarista de la escuela, capaz de contribuir a instalar pautas de salud que permitieran acciones preventivas orientadas a favorecer, a través de la educación de los individuos, a todo el colectivo social.

En este marco, puede verse cómo operaba una concepción que asoció la formación del cuerpo con la formación del carácter. De este modo, se fijaron pautas que favorecían el orden y se instaló un modelo que imponía medidas al cuerpo físico en relación con, por ejemplo, la talla, el peso o las capacidades físicas (Carballo, 2010). Surgió así la idea de un modelo cuyos parámetros se pretendía que tuviesen efectos civilizatorios, al ser impuesto como únicos para toda la ciudadanía.

Estos modos de ser y de estar en la escuela se han ido transformando a lo largo del tiempo y han sido reemplazados por otros un poco más relajados; la rigurosidad en el control ya no tiene la misma magnitud. En la actualidad, “nuevos lexemas como ‘expresividad’, ‘autopercepción’ y ‘autoconocimiento’ del cuerpo adquieren fuerza y legitimidad, por lo menos en el plano discursivo” (Scharagrodsky, 2007, pág. 12).

Podemos incluir estos nuevos lexemas en la preocupación por la corporeidad en la formación docente inicial; particularmente, en los profesorados de educación inicial y primario de la provincia de Córdoba. Ello ha dado lugar a proponer nuevos espacios curriculares, como, por ejemplo, el de Lenguaje Corporal, con la intención de que “posibilite la disponibilidad corporal y propicie su dimensión comunicativa y expresiva”, según se postula en el diseño curricular vigente para el Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Córdoba (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2008, p. 34).

No obstante, creemos que para que esta transformación pueda operarse resulta necesario examinar la continuidad y persistencia de ciertos saberes y prácticas normalistas, como aquí se los ha denominado, que preservan nociones acuñadas en los inicios del sistema educativo y que aún no han sido objeto de una crítica que permita superarlas.

2.3 Maestras argentinas. Normalismo y feminización de la docencia

En un trabajo sobre la legislación educativa, Zapiola (2004) realizó una serie de observaciones sobre la Ley provincial de educación sancionada en Córdoba en 1878 en el marco de la concepción normalista. Entre dichas observaciones, hacía notar que la primera escuela normal estatal en Córdoba recibió la denominación de “escuela graduada de maestras”, y que, posteriormente, la Ley 1420, también se referiría con el término “maestras”, en género femenino, a quienes se esperaba que realizaran la tarea docente.

En efecto, la inserción de la mujer en el ámbito laboral formal fue favorecida por la perspectiva positivista, aunque esta posición estaba ligada a un pensamiento conservador sobre “el instinto maternal de la mujer” y la relación natural que se pretendía establecer entre la condición de mujer y la de madre. Como observa Yannoulas (1996), la asignación de este trabajo a las mujeres cobra otra dimensión al ser analizado en el marco de la *división sexual del trabajo*, lo cual implica que, “en

cada sociedad, hombres y mujeres realizan tareas diferentes” (p. 24). Ahora bien, particularmente, en el caso de “la industrialización y la urbanización occidentales [se produjo] una división sexual del trabajo específica, que estableció separadamente la esfera del quehacer doméstico / reproductivo / gratuito / privado / femenino y la esfera del trabajo productivo / remunerado / público / masculino” (p. 25). Por otra parte, Yannoulas (1996) recupera la perspectiva de Apple (1987), quien señalaba dos ejes, uno vertical y otro horizontal, sobre los que se situaba el lugar social del trabajo femenino. En el eje vertical, el de la mano de obra, el trabajo femenino remunerado quedaba por debajo del de los hombres, tanto en lo relativo al salario como a las condiciones de trabajo. En el eje horizontal, el trabajo realizado por mujeres quedaba agrupado en un sector específico, con tareas acordes a una supuesta *disposición natural* asignada socialmente a las mujeres, de las que se realizaban su función biológico-reproductiva, y su lugar en la familia como factor integrador y moralizante.

En tal sentido, la menor retribución salarial ofrecida a las mujeres fue uno de los argumentos usados por Horace Man, el pedagogo norteamericano que introdujo a Sarmiento en los círculos intelectuales de Boston. Según Beverly Weiss³, en esa época en EEUU, un maestro varón costaba 15 dólares al mes, mientras que una mujer solo 5 dólares. Por otra parte, la mayoría de las maestras eran solteras y abandonaban su cargo al contraer matrimonio (Yannoulas, 1996); de allí su condición de *señoritas* y no de *señoras*, lo que no las eximía de demostrar una conducta moral irreprochable ante la sociedad (Zapiola, 2004). La doble vara aplicada a las mujeres docentes suponía, por un lado, el refrendamiento de una aptitud natural como educadoras facilitada por su condición femenina; y por otro, una actitud de sospecha hacia ellas, apuntalada por una construcción de la imagen de las normalistas que las mostraba como mujeres deshonoradas o histéricas (Yannoulas, 1996).

³ Profesora emérita del Framingham State College, entrevistada en la película 1420, la aventura de educar.

De este modo,

cristalizó la imagen de todas las mujeres como inevitablemente dependientes, y de las asalariadas como un grupo insólito y vulnerable. [...] La participación femenina en el mercado de trabajo formal fue permitida [...] pero no promovida, puesto que la función principal de las mujeres era la maternidad y la preservación del núcleo familiar. Sin embargo, en América Latina hubo una excepción: el rol docente fue fomentado, y no solo permitido o tolerado (Yannoulas, 1996, p. 26).

Ahora bien, hubo un factor que en el caso argentino resultó determinante, “la intencionalidad de feminizar el normalismo y el magisterio a niveles de los poderes públicos” (p. 46); en tal sentido, “diversos representantes de los poderes nacionales ejecutivo y legislativo se expresaron explícitamente a favor de la feminización y se abocaron a la tarea de lograrla” (p. 46). Yannoulas (1996) destaca el hecho de que ya en 1875 se propusiera la creación de catorce escuelas normales de maestras en las provincias argentinas que tuvieran interés en ello. Fueron varios los gobiernos que aceptaron, dado que “los liberaba de invertir en educación femenina posprimaria”. Aproximadamente una década más tarde, como es sabido, “la Ley N° 1420 sancionó la preferencia de maestras para conducir los grados inferiores y coeducativos del nivel primario” (p. 46).

Por último, Yannoulas (1996) ofrece una serie de causas, que responden a distintos aspectos —culturales, económicos, políticos y sociales—, las cuales permiten comprender el modo en que la sociedad dirigió a ciertas mujeres hacia la docencia. Entre esas causas, considera, para empezar, que los estudios normales aparecían como la mejor opción para educar a mujeres jóvenes en una orientación humanista; por otra parte, estos podían asegurarles un tipo de formación que constituía un capital cultural pasible de ser incorporado al matrimonio y de favorecer el ascenso social. Además, en la preparación pedagógica de la mujer se contemplaba tanto su rol de maestra como su rol de madre. Asimismo, la formación como normalista habilitaba la posibilidad de profesionalizarse y de que, en la medida en que estuvo

permitido, algunas mujeres pudieran aspirar a estudios superiores. Finalmente, hacía posible que la educación primaria, brindada a bajo costo por el Estado, se expandiera.

Alliaud (1993), por su parte, también ofrece elementos para considerar el aspecto de la feminización de la tarea docente en el normalismo. En su trabajo, llama la atención sobre el hecho de que, en el plano discursivo, se hacía una referencia constante a la mujer como educadora, a la vez que se la consideraba mejor dotada que el hombre para ello. Una vez más, dicha posición aparecía sostenida en la idea de cierta condición “natural” de las mujeres. Al respecto, Alliaud (1993) recupera argumentos asociados con los sentimientos, la ternura, el apego a la tradición —justamente, vinculada al sentimiento—, y señala que:

Todas estas cualidades relacionadas con la seguridad emocional, el cuidado de los sentimientos y la preservación de las tradiciones fueron históricamente asignadas a la esfera femenina. Así, como en el seno familiar la mujer aparece más directamente comprometida con la educación de sus hijos, en la esfera escolar se ocupará de tareas similares. La formación primaria en su dimensión socializadora requerirá que las mujeres maestras eduquen: “es un hecho probado por la experiencia que las maestras, en las escuelas, si bien instruyen menos, educan más” (Conf. Doctrinal, Maestros de la Capital, 1898, en Alliaud, 1993, p. 14).

Esa diferencia entre instruir y educar se constituye en un modo de catalogar el trabajo femenino en la docencia bajo un claro signo, el de la maternidad, una condición que opera como ideal que permite distinguir, una vez más, entre buenas y malas maestras. El “modelo de mujer” que se considera digno de ser imitado lo encarnan la mujer de la Sociedad de Beneficencia, que constituyen el “verdadero tipo de la mujer argentina”:

con su cabeza fortalecida por la instrucción sin surmenage, con su cuerpo robustecido por el trabajo y el ejercicio metódico y gradual y, lo que vale más, con su corazón conservado en la pureza de nuestras costumbres nacionales y bajo el manto tibio y perfumado de las virtudes cristianas y del santo amor de

la patria (Conf. Doctrinal, Maestros de la Capital, 1898, en Alliaud, 1993, p. 14).

Por otra parte, la asociación entre la tarea de enseñar y la caridad fortalece la idea del apostolado que, a su vez, dificulta pensar la docencia como un trabajo.

Finalmente, resulta valioso recuperar los aportes de Morgade. Sobre esta cuestión, la autora señala que, para un grupo de mujeres jóvenes, solteras y provenientes de sectores de bajos recursos, se consideraba que dedicarse a la educación, convertirse en maestras, las proveía de una posibilidad de mejoramiento intelectual, social y económico, y podría pensarse que, en tal sentido, ellas mismas constitúan un modelo, moralizante, de los beneficios que aportaba la educación a la vida de los individuos. Es interesante destacar la idea de ascenso social que se instala en esa concepción y que vincula la cultura con la pertenencia a cierta sociedad que implica, en algún modo, una renuncia a su propio origen:

El ambiente en que la joven normalista ha alimentado su ser moral, el trato cotidiano con personas cultas, la frecuentación de cierta sociedad más o menos selecta, las vinculaciones y las consideraciones que naturalmente traen consigo las funciones de maestro, significan para ella positivas ventajas (Morgade, 1996, p. 94).

También en relación con este aspecto, se crean modelos como el de la *mala maestra* y la *buena maestra*, a los que se inviste de ciertas cualidades propias. Entre las que caracterizan a la mala maestra se cuentan la falta de refinamiento en los modales, el desaliño en el vestir, el timbre de la voz, chillón, el hablar a los gritos, el no saber controlar sus emociones y apelar al sueldo como necesario. Por el contrario, la buena maestra, cumplida y superior, se distingue por la excelencia de su carácter, por ser hija de una mujer calificada como la mejor madre, por contar con modos agradables y suaves, buen gusto, además de erudición y una reputación irreprochable. Asimismo, se la retrata como persona que ha viajado, lo cual, no solo da cuenta del cambio de estatus social y económico, sino que implica el acceso a “los usos de la sociedad distinguida” (Morgade, 1996, p. 95).

Más específicamente, se genera, incluso, una imagen de la maestra a partir de

su *cuerpo impecable* —guardapolvo almidonado, medias, bien peinadas— acorde con su *sello distintivo de clase* y su *moralidad intachable* (Morgade, 2009). De este modo,

El guardapolvo no solamente debía ocultar el cuerpo sexuado. También debía servir como un velo frente a la sexualidad exterior. El conservadurismo político también se expresaba en rígidos preceptos morales, y el control de la sexualidad, después de que ésta se expresara con ciertas libertades en los años veinte, conformó uno de los nudos centrales en la feminización del magisterio (Morgade, 2009, p. 19-20).

No obstante, con respecto al lugar ocupado por estas mujeres, vuelve a producirse una diferenciación entre la dimensión práctica y la del pensamiento, que puede verse en un comentario publicado en *El Monitor* en 1915:

Las mujeres aportan a la educación sus dones maternos y las tendencias de su espíritu, desarrolladas por las condiciones de su vida y el carácter de los intereses que las han solicitado. Este espíritu es más práctico que especulativo; ellas no han sido, a lo menos hasta ahora, las teóricas de la educación (en Morgade, 1996, p. 97).

Al respecto, la autora considera que “las voces femeninas se proyectaban fundamentalmente en actividades de proyección institucional y de acción social” (p. 97). Del mismo modo, la supuesta inmersión natural de la mujer en el mundo infantil era atribuida a su propia condición infantil, que la situaba por debajo del varón. Así, lo que para ella era “natural” resultaba indigno para el hombre. Al mismo tiempo, el trato dulce concebido como característico de esta feminidad deseable para la educación ofrecía la oportunidad de crear otro tipo de espacio escolar en el que los afectos jugaban un nuevo papel, en contraste con la violencia masculina (p. 106).

Por último, Morgade (1996) destaca el hecho de que, al abrirse para las mujeres la posibilidad de acceder a un nuevo mercado laboral, el tipo de institucionalización que se opera en relación con el rol de la maestra-madre permite “estimular el ingreso de las mujeres a la docencia, donde serían mujeres ‘públicas’ pero controladas” (p.106). Ahora bien, sin negar la importancia de esta oportunidad, la autora destaca

también los aspectos moralistas y formalistas del papel asignado a las educadoras, convertidas en agentes de una vocación apostólica respecto del saber. Este hecho en particular tuvo larga repercusión, dado que a las mujeres les tomó más de un siglo reconocer la docencia como trabajo (p. 110).

En coherencia con los planteamientos históricos que hemos venido desarrollando, Fiorucci (2016) muestra cómo, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, la asignación de la tarea formadora a las mujeres se producía al mismo tiempo que se les negaba el pleno ejercicio de la ciudadanía: la legislación vigente restringía sus capacidades jurídicas y políticas. En ese contexto, intelectuales como Víctor Mercante, Leopoldo Lugones y Manuel Gálvez expresaron resistencias que, si bien no frenaron el avance de la feminización del magisterio, limitaron el acceso de las mujeres a puestos jerárquicos y visibilizaron las tensiones sociales que orbitaban en torno a la figura de la docente.

La feminización de la docencia muestra un capítulo especial al tratar sobre la formación de maestras para la educación inicial. La infravaloración de este rol profesional cuando se trata de la escuela infantil reconoce antecedentes muy tempranos ya presentes en la pedagogía clásica. Más allá de las discrepancias pedagógicas entre las distintas líneas educativas se aprecia la continuidad de una idea: que la educación de los niños y niñas menores de seis años debe estar a cargo de mujeres (Torres Santomé, 1998). La maestra es presentada como una *jardinera* que tiene, naturalmente, a su cargo el desarrollo y cuidado de la infancia. Vuelve a hacerse visible el modo en que un discurso moralizante sobre la maternidad sitúa la capacidad de afecto de las mujeres como una característica innata que simplifica y hace más fácil la tarea para ellas. Una expresión de Pestalozzi ilustra claramente esta posición: «La madre [...] está dotada, y dotada por el Creador mismo, para convertirse en el agente principal en el desenvolvimiento del niño» (Pestalozzi, 1918, en Torres Santomé, 1998, p. 180).

Estas concepciones poseen una vigencia que sigue manifestándose en relación con la formación de las maestras de educación inicial. Al respecto, se observa

que

Una consecuencia práctica que se deriva de esta clase de discursos es que la Educación Infantil llega a considerarse como un trabajo que no debe conllevar grandes exigencias económicas. El discurso oculto asume que las mujeres que desempeñan estas tareas aspiran a percibir un salario con la pretensión únicamente de ayudar al sueldo del varón (Torres Santomé, 1998, p.181).

Una vez más, la relación entre la tarea educativa de este nivel y los bajos salarios es refrendada a partir de otros discursos, como el de la economía. Adam Smith lo consideraba “un puesto laboral destinado a los pobres y a aquellas personas que poseen pocas luces”, y sostenía que los bajos salarios que caracterizaban a esta profesión se debían a ese origen (Smith, 1979, p. 686, en Torres Santomé, 1998, p. 181).

Asimismo, se vuelven a destacar como causa de esta conexión entre las mujeres y la tarea docente, que, para ellas, dado su estatus en la sociedad “esta profesión vino a representar una forma de promoción social; supuso una manera de abandonar la exclusividad de las tareas del hogar, alcanzar mayor prestigio y una posición social más alta” (Ibid., p. 184). No obstante, persiste la visión de que se trata de puestos que las mujeres pueden ocupar porque son compatibles con las obligaciones familiares y las tareas de cuidado.

Otro aspecto a considerar se vincula con las prácticas sexistas relacionadas con los trabajos asignados a las mujeres dentro de un marco de relaciones patriarcales que configuran al capitalismo, en función de las cuales se tiende a la proletarización y descualificación de esos trabajos. Así, se señala que:

Esta situación pone de manifiesto, una vez más, que en las sociedades occidentales la mujer sigue concentrándose en empleos con alta dosis de pasividad y donde se requiere un cierto «calor humano»: secretariado, enseñanza, puericultura, enfermería, servicio doméstico, venta al público,

azafatas, etc.; lugares de trabajo a los que normalmente no aspiran los hombres. Se trata de trabajos dominados por una estructura de dependencia, en la que quienes los desempeñan poseen muy pocas posibilidades y capacidades de dirección, de autonomía y de autoridad (Torres Santomé, 1998, p.185).

Rodríguez (2021), también expone que entre 1870 y 1887, los planes de magisterio diferenciaban contenidos por sexo, con más asignaturas científicas para varones y materias “femeninas” para mujeres. Aunque en 1903 se unificaron parcialmente, las prácticas siguieron segregadas, perpetuando roles de género estereotipados. La feminización del magisterio se consolidó con la clausura de cursos masculinos y la apertura de Escuelas Normales femeninas. Este proceso fue similar al de otros países de la región, combinó currículos diferenciados, bajos sueldos y mayor presencia femenina en la docencia.

2.4 La Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó y el profesorado de educación inicial

La Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó (ENSAC) cuenta con una vasta historia. Desde sus orígenes y hasta nuestros días, ha sido un espacio de formación, de disputas, de resistencias y de transformaciones. Se enmarca dentro de las escuelas normales que datan de finales de 1800 en nuestro país; así, por sus aulas, aún resuenan los ecos de otros tiempos con otras dinámicas y un gran objetivo: educar al soberano. Este fue un propósito fundante para dichas instituciones, que lograron, con maestras importadas —principalmente, estadounidenses—, comenzar un proceso al mismo tiempo complejo y necesario para imponer la obligatoriedad de una educación de acceso gratuito y laico, a la cual —antes de la existencia de las escuelas normales— solo accedían las clases privilegiadas de nuestro país.

El plan trazado por las autoridades nacionales implicaba la apertura de este tipo de escuelas en las capitales provinciales. No obstante, la provincia de Córdoba

se adelantó, y en 1878, creó, provisoriamente, la primera escuela normal con una escuela primaria anexa para prácticas (Zapiola, 2004). El gobernador Antonio del Viso —del partido Autonomista Nacional— había intentado anticiparse a cubrir la necesidad de maestras; sin embargo, más allá de las intenciones, la falta de financiamiento obligó al cierre de la institución. Su funcionamiento fue irregular y, finalmente, en 1884 se la clausuró, aprovechando la inauguración de la escuela nacional prometida, que fue denominada Escuela Graduada de Maestras. Ya en 1930 recibió la denominación con la que se la conoce actualmente, Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó (Zapiola, 2004, p. 17).

En el mismo año de 1884, se fundó, a instancias de la Ley N.º 1420, en Paraná, el primer Jardín de Infantes que daría cauce a las primeras prácticas pedagógicas de las futuras docentes. A continuación, se presenta un breve repaso de los comienzos de la educación inicial en Argentina, seguido de una sucinta historia de la Escuela Carbó.

2.5 La creación del profesorado de educación inicial en Argentina

El artículo N° 11 de la Ley de Educación Común N° 1.420, de 1884, ya consideraba la creación de “Jardines de Infantes en las ciudades, donde [fuera] posible dotarlos suficientemente”, con el objeto de atender a la educación en la primera infancia. Es importante destacar, como lo ha señalado Zapiola (2004), el temprano inicio de la escuela normal provincial —anterior a la Ley de Educación común N° 1420 de 1884—, quien observó que la obligatoriedad de la instrucción primaria en todo el territorio de la provincia de Córdoba y la delimitación de los distritos escolares había sido sancionada en la Ley N° 969, en octubre de 1884. Esta ley se configuró en un antecedente importante ante la fuerte discusión sobre la incorporación obligatoria u optativa de la educación religiosa —asunto que estaba siendo discutido simultáneamente en el Congreso de la Nación—, ya que no se inclinaba por dicha obligatoriedad. Sería recién en 1896, al sancionarse la Ley N° 1426, primera ley de Educación Común de la Provincia, cuando se declararía obligatoria y gratuita la

enseñanza común a la par que se introduciría la religión como contenido obligatorio —la educación religiosa obligatoria se mantuvo vigente en las escuelas estatales cordobesas durante toda la primera mitad del siglo XX— (Zapiola, 2004).

En 1884, como se adelantó, la Escuela Normal de Paraná fundó un Jardín de Infantes anexo que funcionaría como escuela de aplicación para ensayos pedagógicos y prácticas de las futuras docentes. Se consideraba que los Jardines de Infantes debían cumplir un rol educativo y funcionar como una extensión del hogar, mientras que los Profesorados estaban destinados a formar tanto a futuras maestras como a esposas y madres (Rodríguez, 2020). La dirección del Kindergarten estuvo a cargo de Sara Eccleston, una de las maestras norteamericanas contratadas por Sarmiento especializada, precisamente, en educación para la primera infancia. Seguía, en este sentido, una idea que le había sido sugerida por su amiga, la educadora Mary Peabody, esposa de Horace de Mann, el pedagogo que introdujo en Estados Unidos el formato de escuela normal.

Finalmente, en 1886, se creó el primer Profesorado de Kindergarten, a solicitud del entonces director de la Escuela Normal de Paraná, Gustavo Ferrary (López y Aller, 1970; Ponce, 2018). El plan de estudios originario de la carrera exigía a las estudiantes tener el cuarto año de Magisterio aprobado; sin embargo, en 1888, convertido ya Alejandro Carbó en director de la Escuela paranaense, dicho plan fue modificado. El cambio que se introdujo exigía tener aprobado solamente el tercer año, de modo que la carrera se acortaba a cinco años; es decir, demandaba un año menos que con el plan original (Ponce, 2018). Los planes de estudio de la época dan cuenta del largo y complejo proceso que debía afrontarse para acceder a la titulación. Más adelante, llegaron incluso a exigirse el título de maestra o el de profesora para poder cursar la especialidad en Kindergarten.

Desde un comienzo, este tipo de instancia formativa inicial fue duramente cuestionada por los positivistas y funcionarios, que esgrimían razones políticas, económicas, filosóficas y pedagógicas. Pese a ello, las kindergarterinas se mantuvieron firmes en sus convicciones, y en 1897 comenzó a funcionar, ahora en la

Capital Federal, la Escuela Especial de Profesorado en Kindergarten, con la dirección de Sara Eccleston. Con todo, en 1905, esta fue clausurada y convertida en escuela normal para maestros debido a la influencia de sus detractores (tal como menciona Fiorucci, 2016), entre quienes se contaba una figura como Leopoldo Lugones (Ponce, 2017).

Asimismo, en 1905, la nación sancionó la Ley N° 4.874, propuesta por el senador Manuel Láinez, que proyectaba a las provincias la estructura establecida para la capital y los territorios federales en la Ley 1.420. El Consejo Nacional de Educación autorizó esta ley en septiembre de ese mismo año; su propósito era abrir escuelas rurales, infantiles, mixtas y elementales en las provincias que lo solicitasen y tuvieran altas tasas de analfabetización. Este episodio se constituyó en un nuevo indicador de la fuerza del Estado Nacional que se apoyaba en los sectores liberales provinciales (Zapiola, 2004); no obstante, el proceso evolutivo de la Ley Láinez fue lento.

Una de las personalidades más reconocidas que se comprometió para dar impulso a los jardines de infantes fue Rosario Vera Peñaloza, quien, en 1906, fue vicedirectora de la Escuela Normal de Córdoba (actual ENSAC) y, en 1907, se desempeñó como directora y docente de Pedagogía y Matemáticas en este mismo establecimiento (Carena, 2009; Flachs, 2020). Prontamente, se vio obligada a renunciar, ante la reticencia de la élite cordobesa, conservadora y católica, que la consideraba socialista y rebelde. No obstante, las autoridades cordobesas la designaron inspectora de educación física, y luego directora de la Escuela Normal Provincial Alberdi; aquí fundó un Jardín de Infantes que actualmente lleva su nombre (Flachs, 2020).

Como puede verse, los inicios del siglo XX fueron desfavorables para la educación inicial, pero quienes la apoyaban se las ingeniaban para participar de los debates pedagógicos y mantener presente el tema. En esta línea, en 1935, se creó la Asociación Prodifusión del Kindergarten —que, de alguna manera, continuaba la obra de la Unión Froebeliana, creada por Sara Eccleston en 1893 (Ponce, 2017)—. Tres años más tarde, se constituyó el profesorado de jardín infantes junto con un jardín

modelo destinado a las prácticas. Este jardín, denominado Mitre, “fue el primer ejemplo de educación integral, en donde el Estado sostuvo una decidida política educativa y social, en consonancia con los discursos de la época que retomaban cuestiones del higienismo social” (Ponce, 2018, p. 15).

Ahora bien, tras la llegada al poder del primer gobierno peronista (1946-1952), la infancia cobró otra significación:

el Jardín de Infantes fue entendido desde las necesidades de la época, que contemplaron: niños/as en situaciones de desprotección familiar y social; la incorporación de la mujer al trabajo; el crecimiento demográfico en las ciudades cercanas al cordón industrial, y la diversidad social y cultural que aportaba el movimiento de migraciones internas (Ponce, 2017, p. 19).

A partir de este momento, la educación infantil y la formación docente de la especialidad, se expandieron cuantitativamente en concordancia con el desarrollo socioeconómico y el logro de diversas conquistas sociales. En el caso de Córdoba, ese desarrollo estuvo impulsado por el formidable crecimiento de la industria metalmecánica, que abarcaba fábricas de aviones, motos y automotores.

Un antecedente sustancial para esa expansión de la educación infantil fue la sanción de la Ley provincial N.º 5096, en la provincia de Buenos Aires en 1946, conocida como Ley Simini, la cual definía la obligatoriedad del jardín de infantes desde los tres hasta los cinco años de edad, e instauraba la educación preescolar como etapa inicial de la escuela primaria. En 1951, la Ley Simini fue reemplazada por la Ley 5.650 que dejaba sin efecto la obligatoriedad; no obstante, por otra disposición se creó, ese mismo año, la Inspección General de los Jardines de Infantes.

Por otra parte, en vías de la mayor inserción de mujeres al ámbito laboral, surgen las ofertas de guarderías infantiles del sector privado y de los sindicatos. Entre las décadas de 1960 y 1970, se comenzó a definir el Jardín maternal como “una alternativa pedagógica a la guardería y como un ciclo que podría articularse con el Jardín de Infantes” (Ponce, 2017, p.19).

Durante el tercer gobierno peronista, se configuró lo que, posteriormente, sería entendido como unidad pedagógica de nivel inicial. Sin embargo, con la irrupción de la dictadura cívico-militar (1976-1983), la expansión de los jardines de infantes se vio estancada (Ponce, 2017). No fue, sino hasta el retorno de la democracia, que los debates en torno a la educación, habilitaron la concreción del nivel inicial—antes denominada educación preescolar— destinada a niños y niñas desde los 45 días a seis años de edad. Así, pues, “el Jardín de Infantes en la Argentina (...) fue un espacio interceptado por disputas políticas y pedagógicas, que oscilaron entre: lo doméstico y lo público; la función social o educativa; la diferenciación o la identificación con la Escuela Primaria” (Pais y Ponce, 2020, p.12).

Finalmente, en el año 2006, tras sucesivos cambios ocasionados por las progresivas transformaciones a las que hicimos referencia, se sancionó la Ley de educación N.º 26.206 que continúa vigente hasta hoy.

2.6 La creación de la Escuela Carbó y la formación docente

Como se adelantó, la Escuela Carbó comenzó a funcionar el 2 de junio de 1884 en una casona de la calle Alvear, entre Olmos y Lima. Luego pasó a funcionar en un edificio de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba; hasta que, en 1912, tras concluirse la construcción de la planta baja del nuevo edificio ubicado sobre la Av. Colón N° 950, se trasladó a su actual dirección, en pleno barrio Alberdi.

Su edificio es una referencia ineludible para ubicarse en la ciudad capital. La avenida Colón es una de las arterias principales de la urbe, que desemboca en pleno centro y frente a la plaza del mismo nombre, en la cual confluyen la mayoría de las líneas de colectivos urbanos e interurbanos de las localidades aledañas. A su vez, en una de las esquinas de la calle lateral, Rodríguez Peña, se encuentran la iglesia María Auxiliadora y el instituto salesiano Pío X, y dos cuadras hacia el este, la Jefatura de Policía.

Su edificación se enmarca —junto con la de la ex escuela de varones

Gobernador José Vicente de Olmos, hoy centro comercial; la escuela Juan Bautista Alberdi y la escuela superior de comercio Jerónimo Luis de Cabrera— dentro de las denominadas *escuelas palacio*. La construcción del edificio propio se realizó lentamente y en varias etapas; y la obra fue ejecutada por la empresa Damond Cía. Según el diario *Los Principios* de aquella fecha, la entrega se realizó con un total de diecisiete aulas, dos salas de dibujo, un gabinete de física, uno de historia natural, un gimnasio y un departamento destinado para la habitación de la dirección.⁴ Como señala el arquitecto Carlos Page (2004):

El edificio, cuyos planos se repitieron en varios lugares del país, ocupó la totalidad de la manzana, con un amplio retiro de espesa arboleda, presidido por una trabajada reja perimetral y amplios portones de ingreso. Se convirtió así en el establecimiento de mayor superficie que se construyó en este período en Córdoba, con más de 5.000 metros cuadrados. (p. 96)



Fig. 4. Vista aérea tomada en 1928 que muestra la plaza Colón y la monumentalidad de la escuela “Alejandro Carbó”

En 2016, el establecimiento fue declarado monumento histórico nacional; no obstante, su mantenimiento resulta dificultoso. Por otra parte, las diferentes

⁴ Datos extraídos de la página web oficial de la ENSAC <https://enscarbo-cba.infod.edu.ar/sitio/>

remodelaciones han distorsionado algunos espacios y descartado o perdido mobiliario de alto valor histórico —los que quedan aún se utilizan día a día—. También se conservan algunos cuadros y frescos de artistas reconocidos.

Con respecto a los cambios de nombre de la institución educativa, estos se registraron en los años 1913 y 1930, respectivamente. En 1913, durante la gestión de Trinidad Moreno, la institución pasa a llamarse Escuela Normal Nacional Mixta de Profesores —un año antes se creaba el profesorado de Ciencias y Letras— (Carena, 2009). En 1930 —tras el golpe de Estado—, Eduardo Luque asumió el cargo de director; su designación coincidió con la muerte de su predecesor y amigo Alejandro Carbó, y en razón de ello propuso renombrar la institución en homenaje a aquel. Carbó (1862-1930), nacido en Entre Ríos, había estudiado en la Escuela Normal de Paraná, de la cual sería director entre 1889 y 1892; más tarde se trasladó a Córdoba. Además, ocupó diferentes cargos políticos: fue diputado y senador provincial, senador nacional y se presentó como candidato a vicepresidente de la nación junto a Lisandro de la Torre en las elecciones que terminaría perdiendo con Hipólito Yrigoyen.

La ENSAC de la ciudad de Córdoba representa el espacio por antonomasia del normalismo, pues, como se ha visto:

Su origen coincide con una etapa en que el gobierno provincial está en manos de un sector de la oligarquía cordobesa identificada con el liberalismo. Es importante marcarlo pues a pesar de ello y de la fuerza del Estado nacional, las resistencias que despierta la nueva institución dan cuenta de un campo social complejo en el que el poder se ejerce desde múltiples espacios no siempre relacionados con la administración política. (Zapiola, 2004, p. 19)

En 1953, se crearon los profesorados de Castellano, Literatura y latín, de Matemática, Física y Cosmografía; y posteriormente, se incorporaron los de Geografía, Química y Merceología, los que se integraron con el Profesorado en Educación Inicial y el Profesorado en Educación.

Estos profesorados son los que, en agosto de 1987, se independizan de las escuelas normales y pasan a constituir los institutos de formación docente. Así,

por Decreto Ley 1763/87 del Ministerio de Educación de la Nación, la Escuela Normal Superior Alejandro Carbó da origen al hoy Instituto de formación docente Simón Bolívar. El 17 de septiembre de 2014, Gobernador José Manuel De la Sota inaugura su nuevo edificio en Barrio San Vicente, hasta entonces compartió la planta baja del edificio del Carbó en el turno vespertino (Carena, 2009, p. 98).

Los grandes cambios que sufrió la escuela en su estructura, según observa Zapiola (2004), fueron comunes a las Escuelas Normales Nacionales. En primer lugar, en 1969, se produjo la terciarización de los estudios de magisterio, lo cual implicó la jerarquización del nivel. En segundo lugar, en 1988, se estableció la formación para maestros de educación básica; esta iniciativa contó con la contención académica proporcionada desde la nación, además de verse favorecida por la infraestructura material y el reconocimiento económico del trabajo extraclase de los docentes. A pesar de su éxito, en 1990, la inscripción a primer año fue suspendida; y ese mismo año adquirió forma el proyecto de transformación de la formación docente. Esta experiencia se modificó de manera sustancial apenas transcurridos dos años de trabajo, ante la transferencia escalonada de las instituciones nacionales a la órbita provincial, de acuerdo a lo establecido por la Ley 24.049.

La racionalidad tecnocrática que orientó todo el proceso de descentralización, trajo como consecuencia la fragmentación del sistema educativo nacional. Cada jurisdicción organizó sus ciclos escolares y su currículum de manera particular. Esto admitió que la formación docente sea diferente en cada provincia de la República Argentina, este escenario acarreó diversos problemas como el cierre de cursos o profesorados, el impedimento de reconocer trayectorias estudiantiles de diferentes provincias por la dificultad de emitir equivalencias, en definitiva, favoreció la desigualdad educativa.

En 1995 con la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521, se regula por primera vez la formación superior, universitaria y no universitaria, que abarcó a las instituciones terciarias de formación docente. Sin embargo, la ley estuvo dirigida

fundamentalmente a regular el sistema universitario (Feldfeber e Ivanier, 2003). Cabe subrayar que, durante el período de la dictadura cívico-militar (1976-1982), se instaló un nuevo orden neoliberal que sentó las bases para la transferencia del ámbito nacional al provincial, llevado a cabo definitivamente por el menemismo. En Córdoba, con los gobernadores radicales Eduardo Angelóz primero, y Ramón Bautista Mestre después, comenzó “un largo proceso de conflicto en relación al mantenimiento del edificio y reestructuración de los planes de estudios”.⁵ Con respecto a ello, la escuela Carbó, además de brindar respuestas pedagógicas a través de cursos y congresos, fue epicentro de organización y luchas.

Si bien, la Ley 24.049 de descentralización del sistema educativo no abarcaba, originariamente, a las escuelas normales e institutos superiores, dichas escuelas normales se opusieron desde un principio a la transferencia desmembrada, ya que funcionaban como una unidad académica, es decir, contaban con todos los niveles educativos obligatorios más la formación docente. Ante las protestas generalizadas por parte de sus actores, que defendían la unidad pedagógica, y los reclamos de algunas autoridades provinciales que requerían la conducción de la totalidad del sistema, la nación también transfirió la formación docente (Feldfeber e Ivanier, 2003). Por último, a partir de 1995, la tradicional escuela nacional fue transferida a la provincia, con las lógicas resistencias y dificultades de adaptación (Zapiola, 2004, pp. 2021).

En el año 2006, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), organismo nacional cuya función primaria consiste en planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua, que favorece la organización de la formación docente de todo el país. Este instituto se concretó con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206. Dicha

⁵ Reseña histórica del seminario "El oficio de enseñar, 2021, que se dicta como un curso para estudiantes ingresantes a la ENSAC.

Ley, la última sancionada sobre el sistema educativo nacional, y aún vigente, introdujo diversos cambios. Entre los más significativos, se encuentran el reconocimiento de la educación y del conocimiento como bien público y derecho personal garantizados por el Estado. Además, amplió la obligatoriedad de la educación desde la sala de cinco años hasta el último año de la educación secundaria; y reconoció a la educación inicial como unidad pedagógica que comprende a niños/as desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive. Asimismo, garantizó el financiamiento de la educación, al destinar al presupuesto educativo un porcentaje no menor al 6% del PBI.

Otro hecho destacable fue la sanción, en el año 2015, de la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior; la Ley N° 27.204 modificó a la N° 24.521, y ello resultó decisivo, ya que en su artículo 1° establece:

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley 26.206. (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2015).

Es decir, esta Ley ordena al Estado garantizar el derecho a la educación superior, y establece la gratuidad y el ingreso irrestricto a los estudios de grado. De este modo, se impide cualquier tipo de mercantilización en la enseñanza de gestión estatal de nivel superior.

En este marco, resultó relevante para la presente investigación recuperar algunas definiciones de la formación docente del modo en que están establecidas en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Córdoba. La docencia es definida como “una profesión y un trabajo cuya especificidad se centra en los procesos de transmisión y producción de conocimientos en torno a la enseñanza tendiente al desarrollo integral de los sujetos con los que se interactúa” (Diseño curricular, 2008, p.11).

El documento agrega también, una mirada sobre los sujetos de la formación y

las instituciones formadoras, desde una propuesta educativa incluyente, explicitando que necesitan

Conocer y comprender quiénes son los estudiantes que acceden a las carreras de Nivel Superior, contemplando su singularidad, su recorrido educativo y social. Se propone un trayecto formativo que considere a los estudiantes, jóvenes y adultos, como portadores de saberes, de cultura, de experiencias sobre sí y sobre la docencia, atravesados por características epocales (Diseño curricular, 2008, p.13).

Se advierte el uso del masculino para nombrar a “los estudiantes, jóvenes, adultos”; como así también, se refiere a “maestros” en otros lugares del documento oficial.

Como resultado de lo dicho hasta aquí, la historia de la ENSAC no estuvo ajena a los avatares de la vida social y política nacional. Si bien, originalmente, esta institución surgió como propuesta del gobierno cordobés, su traspaso a la órbita nacional fue temprano; allí permaneció por más de 110 años para, finalmente, quedar transferida a la provincia como unidad académica.

Capítulo 3 La construcción de tres ejes para pensar las concepciones sobre los cuerpos de las estudiantes en los discursos de docentes del PEI

En este capítulo, nos propusimos identificar la perspectiva adoptada en sus discursos por las y los docentes del PEI en referencia a los cuerpos de las estudiantes. Aquí se consideró que en el discurso de los actores sociales se encuentran significaciones ligadas con las representaciones de la realidad que evocan y constituyen el sentido de las prácticas.

Uno de los rasgos más destacados del normalismo en nuestro país, en consonancia con los modelos de matriz positivista importados desde Estados Unidos y Europa, como ya se desarrolló, es *la feminización de la tarea docente*. Según se vio, la formación de las maestras normales carga con un ideal de lo femenino que pretende moldear tanto el cuerpo como el comportamiento. La vigencia de ese ideal nos llevó a interrogarnos sobre la persistencia de un sistema de valores y prácticas que le estarían asociados y que establecerían un patrón de feminidad aplicado a la mujer educadora. En ese modelo, se registran las *pautas de aceptabilidad* para que una mujer desempeñe en esta función; dichas pautas, a su vez, operan como criterios selectivos que, en ocasiones, dificultan la permanencia, en el ámbito de la formación docente, de aquellas estudiantes que no pueden plegarse a ellas. Esas mujeres estudiantes quedan situadas en una posición incongruente con las expectativas que muchas veces se manifiestan en el discurso de quienes tienen a su cargo formarlas.

En tanto el PEI del Carbó, con una duración de cuatro años, tiene un cien por ciento de estudiantes mujeres, nos interesa ver cómo ese principio de feminización de la tarea educativa podría seguir actuando en los discursos y prácticas de docentes abocados a la formación de profesoras de Educación Inicial. Por otra parte, estudios recientes dan cuenta de que la tarea docente sigue siendo ejercida, de forma mayoritaria, por las mujeres, ya que es un trabajo de medio tiempo compatible con las tareas de crianza, una ventaja considerada central por muchas docentes, y que deja

en segundo plano que se trate de una carrera desprestigiada y poco reconocida económicamente (Yannoulas, 1996).

En esta dirección, con el propósito de indagar en las significaciones que desde las y los docentes se otorga a los cuerpos de las estudiantes, se recuperaron aquí ciertas expresiones que el grupo de docentes del Carbó puso de manifiesto en las distintas entrevistas individuales. El modelo utilizado, la entrevista semiestructurada, mantiene una estrecha relación con la metodología cualitativa adoptada en esta investigación en la que se aborda un estudio de caso, pues permite “obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria” vinculadas al mundo cotidiano (Sautú, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2005, p. 48) de los sujetos y facilita preguntar sobre las significaciones e interpretaciones que estos otorgan a dichas experiencias (Kvale, 2011). Brinda, por lo tanto, la oportunidad de obtener información relativa a las ideas o las creencias o concepciones de los sujetos. Las entrevistas configuran producciones que pueden “referirse a hechos, sucesos o fenómenos ocurridos en el pasado, e incluso a otros hechos de los que los sujetos tienen una referencia pero que no los han vivido” (Yuni y Urbano, 2006, pp. 81-82). Constituyen, así, una herramienta “para acceder a información de fenómenos de estudio que facilita buscar conocimiento cualitativo expresado en lenguaje normal” (Kvale, 2011, p. 25).

De esa manera, la entrevista semiestructurada resultó una vía de acceso a información que no siempre puede obtenerse a partir de la observación, enriquecida por las interpretaciones de los mismos entrevistados, tal como señalan Sautú, Boniolo, Dalle y Elbert (2005). Al respecto, posibilitó obtener descripciones de cómo se viven ciertas situaciones por parte de quienes integran el grupo entrevistado en las aulas y en las prácticas, expresadas con sus propias palabras, sin sujetarse a algunas formalidades. No obstante, aunque las entrevistas pudieran, por momentos, acercarse a una conversación cotidiana, fueron conducidas con un propósito y siguiendo cierto enfoque. Es decir, la conversación estuvo guiada por un tratamiento técnico específico que permitió acceder a información relevante (Kvale, 2011), que luego se recuperó mediante un análisis riguroso para poner en juego significados presentes en un nivel

concreto y relacionarlos con opiniones generales. En nuestro caso, la entrevista semiestructurada nos facilitó entrar en contacto con la perspectiva de las y los docentes del PEI sobre la problemática abordada. Al respecto, identificamos significaciones compartidas por quienes integran el grupo docente entrevistado y las vinculamos con la feminización de la tarea docente característica de la concepción normalista, de acuerdo con nuestro propósito de realizar, en el siguiente capítulo, una interpretación crítica de esta concepción en el contexto actual de la formación docente en el Carbó.

En cuanto al proceso de análisis de las entrevistas, optamos por una estrategia de corte interpretativo, en la que efectuamos una primera lectura integral de las transcripciones para captar el sentido global de cada relato. Posteriormente, realizamos un codificado temático, agrupando expresiones, ejemplos y reflexiones que guardaban relación con el objeto de la investigación. A partir de esta codificación, establecimos categorías analíticas que nos ayudaron a contrastar lo dicho en las distintas entrevistas, identificar recurrencias y diferencias, y articular las voces de las y los docentes con las reflexiones teóricas que fundamentan el marco conceptual del trabajo. Desde ahí, se construyeron tres ejes de significación: el primero refiere a la procedencia sociocultural de las estudiantes; el segundo, se enfoca en las características generales de las estudiantes en lo que respecta a sus propiedades corporales; y el tercero remite a las prácticas de estetización y la formación docente.

Dadas sus características, el contexto espacio-temporal en el que se realizaron las entrevistas, por nuestra parte, fue prioritario tomar conciencia de que el conocimiento previo que teníamos del contexto y el modo en que esto podía sensibilizarnos ante él adquirirían una particular relevancia. Por ello, se consideró importante mantener una actitud abierta para evitar fijarnos en “categorías y esquemas de interpretación preparados” (Kvale, 2011, p. 35). Es decir, se procuró aplicar un constante sentido crítico a los propios presupuestos e hipótesis que estuvieron en juego en las entrevistas. En tal sentido, el objeto de este estudio fue enfocado mediante preguntas abiertas, que luego permitían la repregunta para

profundizar en ciertos aspectos particulares y no caer en el riesgo de inducir opiniones. Además, consideramos necesario tener en cuenta tanto lo que se explicitaba como aquello que aparecía dicho “entre líneas”, y que se manifestaba a través de elementos como la vocalización, las expresiones faciales y los gestos corporales. Por otro lado, en algunos momentos, al notarse cierta ambigüedad en lo dicho durante la entrevista, también se hizo preciso profundizar en el tema mediante nuevas preguntas o pedidos de aclaraciones o invitaciones a explayarse. Asimismo, observamos algunas contradicciones entre los argumentos o afirmaciones que sostenían en su propio discurso quienes integraban el grupo entrevistado, derivadas de la misma estructura de la problemática abordada. Aunque no puede pasarse por alto que ciertos cambios de perspectiva hayan estado vinculados con el proceso reflexivo al que invitaba la entrevista (Kvale, 2011).

En cuanto al contexto de nuestras entrevistas, cabe señalar que se realizaron a distancia, a través de una herramienta tecnológica que permitió la grabación de audio y video, pues ya se había implementado el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) a raíz de la pandemia de Covid-19. A pesar de las condiciones referidas, las y los docentes que participaron siempre mostraron disposición hacia la investigación. Por otra parte, hay un aspecto que ya se señaló, pero que vale la pena recordar, y es que realicé esta investigación en una institución a la que también pertenezco. Así, en el grupo entrevistado había colegas con quienes existía una relación laboral previa. Esta situación implicó un esfuerzo para adoptar una actitud de extrañamiento en la medida en que también me encuentro atravesada por la misma cultura institucional.

Las y los docentes seleccionados debían estar a cargo de al menos un espacio curricular que son una referencia fundamental del lugar que ocupa la problemática de lo corporal en el trayecto formativo de las estudiantes. En tal sentido se incluyen, el Taller de Lenguaje Corporal, dictado en primer año y vinculado al campo de la formación general; el Seminario de Educación Física en el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes (en adelante, EF), dictado en tercer año y ligado al campo de la formación

específica; y Práctica Docente, una unidad curricular que adopta el formato combinado de seminario y de taller integrador en 1°, 2° y 3° año, y de seminario, ateneos y tutorías en 4° año.

Fueron consultados sobre experiencias vinculadas con el dictado de clases presenciales durante los años 2018 y 2019. Este tiempo, dos años previos a la APSO, se estimó por el hecho de que la referencia memorística sea más precisa en un contexto novedoso a nivel mundial.

También interesa destacar aquí que este grupo de docentes a quienes se entrevistó, en general, tenían a cargo más de una instancia curricular y más de una comisión distribuidas en los dos turnos existentes, tarde y vespertino. Es decir, se reiteraban en el mismo espacio curricular en diferentes años y divisiones (como el caso de las Prácticas I, II, III y IV o de Lenguaje corporal y EF). En total se entrevistaron a ocho docentes que cumplían con estos criterios y hasta que se saturó la información proporcionada.

Como características compartidas, poseían, en promedio, más de veinte años de desempeño en la docencia, y un mínimo de diez en el Carbó, con excepción de una sola docente con dos años de antigüedad en el PEI pero que había sido estudiante del secundario y del mismo profesorado en el Carbó. Repitiendo una situación similar en dos entrevistadas más.

Asimismo, debe señalarse que, al momento de nuestro trabajo, casi la totalidad de las personas entrevistadas ocupaba o seguía ocupando cargos directivos en el Nivel Inicial y contaban con un título de base específico —profesor o profesora de preescolar o de educación física— y un título de grado, como una licenciatura en la misma área o afín.

Cada una de las unidades curriculares referidas implica enfoques metodológicos que dan valor a lo vivencial y experiencial como parte del proceso educativo. Se trata de instancias formativas que ponen en escena la relación de las estudiantes con su propio cuerpo y que, por ello, favorecen que la atención de quienes integran el grupo entrevistado se dirija, más de una vez, hacia esta problemática. A

continuación, se caracteriza brevemente a estas unidades en función de sus programas y objetivos.

En cuanto a Lenguaje Corporal, se trata de un taller orientado a reconocer el valor de las experiencias corporales para el desarrollo integral del sujeto, así como para el proceso educativo. Aquí se intenta que las estudiantes tomen conciencia de su propio cuerpo para desarrollarse como futuras docentes. Desde esta perspectiva, se concibe a los cuerpos en tanto construcción compleja atravesada por cuestiones sociales, culturales, cognitivas, sensoriales, emocionales, motrices y orgánicas, que condicionan la disponibilidad corporal y motriz de cada persona. La identidad corporal, que se construye a lo largo de la vida, se pone en juego en todo momento, y especialmente en la escuela, para quien enseña y para quien aprende. Por ello, es importante tomar consciencia del propio cuerpo y desarmar prejuicios y estereotipos que lo inhiben. Esto requiere analizar las visiones históricas y culturales sobre los cuerpos con el fin de desnaturalizar automatismos que condicionan la posibilidad de una libre expresión corporal. Sucede que los cuerpos también ocultan y, en cierto modo, poseen un lenguaje propio que no depende de la palabra, al que hay que aprender a interpretar.

El seminario de EF, en cambio, está orientado a conocer y comprender las particularidades de la enseñanza de la EF en el Nivel Inicial. Pero, en la medida en que forma docentes para que acompañen a niños y a niñas en su proceso de adquisición y desarrollo de las formas de movimiento, demanda que las estudiantes y futuras formadoras, en virtud de su rol, sean capaces de reflexionar sobre el propio cuerpo y de reconocer la propia disponibilidad corporal con que cuentan para vincularse de manera lúdica y expresiva con esos niños y niñas. También aquí se hace preciso revisar las naturalizaciones de ciertas prácticas corporales mediante las cuales nos interrelacionamos con otros y con el ambiente. Pero, además, se trata de una disciplina pedagógica que se halla históricamente ligada al desarrollo del modelo normalista y de su concepción de la formación de los cuerpos de las maestras (Scharagrodsky, 2021).

Por último, el seminario de Práctica Docente —distribuido en los cuatro años de formación—, que se ocupa de brindar una aproximación al desempeño como profesional docente y a las tareas que esto implica, también da lugar a una reflexión acerca de la forma de poner el cuerpo en situaciones de enseñanza, mientras busca integrar los saberes teóricos y prácticos mediante formatos combinados —taller integrador, ateneos, tutorías—. Por otra parte, se trata de unidad curricular troncal en torno a la cual se estructura el trayecto formativo de las estudiantes del PEI.

3.1 Los ejes

Como se señaló más arriba se establecieron tres ejes a partir del análisis de las entrevistas realizadas. A continuación, se presentan, por cada eje, una serie de elementos que permitieron establecer significaciones que los caracterizan.

3.1.1 Eje: Características generales de las estudiantes en lo que respecta a la procedencia sociocultural

Para construir este eje se tomaron en cuenta el lugar de origen y residencia, el sector social del que provienen a partir de lo económico y cultural, la edad, el tipo de empleo, la maternidad. Según la información de las entrevistas, un gran número de estudiantes —aunque no lo precisan— proviene del interior de la provincia, y también se señalaba la presencia de estudiantes de otras nacionalidades —provenientes de países vecinos, como Perú y Bolivia—, dos o tres, que residen en Córdoba.

Cabe indicar que, según un documento de circulación interna de 2020, la “población [de la institución, localizada en pleno centro de la ciudad de Córdoba] se caracteriza por la heterogeneidad; la mayor parte de la misma no pertenecen al ‘barrio’ sino que provienen de diversos puntos de la ciudad e incluso de localidades aledañas”, ya que “las numerosas líneas de transporte público que convergen en [las] cercanías [del establecimiento] facilita[n] el acceso de estudiantes (y docentes)”. Además, el

documento observa que “con el paso del tiempo la Escuela se ha transformado en una institución masiva, diversa y multicultural”. Parte de la población estudiantil, como se dijo, pertenece a las colectividades peruana y boliviana, que cuentan con una presencia marcada en distintos barrios de la ciudad capital.

Una de las entrevistadas señaló que un gran porcentaje de estudiantes que no residen en la ciudad se encuentra en el turno tarde: “Yo hablo de turno tarde, ¿no?, un gran porcentaje que son de otras localidades de Córdoba” (Entrevista a Rosa, 01-09-2020, en adelante ER). Al respecto, otra docente observó que

al concentrar estudiantes del interior, me parece que se hace como una mixtura interesante de gente que viene de eso. No tan lejos, no, pero sí tuve estudiantes que vienen de Villa General Belgrano, de Río Ceballos, de Alta Gracia. Bueno, de diversos lugares. Y también desde el sur. También de Córdoba (Entrevista a Elena, 05-09-2020, en adelante EE).

También señaló el caso de alumnas con otra procedencia nacional, a las que podía identificar incluso por su escritura:

suelo darme cuenta de quién hizo cuál consigna y quién no, y quién hizo la otra. Por la forma en que está redactada, digamos. Una vez, a un estudiante le dije: ‘Me doy cuenta que esta consigna la han hecho ustedes dos y que esta otra parte la ha hecho tal otra persona’. Esas chicas eran peruanas, peruanas o bolivianas, y ellas lo tomaron mal, digamos (EE).

Algunas entrevistadas destacaron, además, que la mayoría de las estudiantes eran de condición humilde o con escasos recursos: “son estudiantes de cierto sector social empobrecido y muchas veces en situación de vulnerabilidad social” (EE). Asimismo, asociaron esta situación con problemas en la alimentación y con comportamientos no adecuados al espacio áulico. También se enfatizó la edad de las estudiantes; que varias de ellas eran madres jóvenes; que trabajaban, principalmente, en tareas de cuidado; y que tenían una visión del PEI como una carrera fácil y corta capaz ofrecer una salida laboral segura. Por último, se conectaba esta procedencia social con cuestiones culturales vinculadas a la religiosidad o a un contexto familiar

machista —incluso se mencionaron casos de violencia de género— y a dificultades para la comprensión de textos o consignas.

Con respecto a los problemas en la alimentación, varias entrevistadas hicieron referencia al peso corporal de las estudiantes, y señalaron o bien la obesidad o bien la extrema delgadez como rasgos dominantes. Conectaban estas características a una alimentación basada en hidratos o, en algunos casos, a la falta de alimentos. Una de las entrevistadas comentó que:

Muchas traen sus comidas. Por ejemplo, esta estudiante que te contaba de Villa General Belgrano, ella venía con su vianda. A veces, por ejemplo, eran tallarines; pero los comía fríos, porque a las 13:00 de la tarde ya estaba frío. O había chicas que también hacían sopa paraguaya, por ejemplo. [...] Algunas que tienen más dinero, comen en el McDonald 's, el que está cerca; y otras [...] traen empanadas del frente, que también hay. Digamos, [todo] alrededor del carbohidrato. Y otras comen las porquerías que vende el quiosco, como pebete y cosas así. Y también saben comer pizza y esas cosas. [...] [Y otras] veo que no comen. [...] Se nota. [...] No he llegado a preguntarle si tenés algún problema en relación a la bulimia o a la anorexia, pero sí me doy cuenta que no comen. [...] Se nota en su cuerpo que, por ahí, por ejemplo, tienen frío extremo, tienen más frío que el resto de las chicas, están todo el tiempo con frío. [...] (EE).

Con relación a la falta de alimentos, la entrevistada se refirió a un caso en el que hicieron una colecta para una estudiante que llevaba varios días sin comer, y señaló la resistencia que hubo al principio en cuanto a compartir esta situación con la docente:

Hay un caso de una estudiante que hicimos [...] una colecta y una estudiante que no tenía qué comer, que hacía tres días que no comía. Hacía tres días que no comía, vivía sola con su abuela y hacía tres días que no comía. [...] No me querían contar al principio [...]. Entonces, bueno, hacerles entender que esta cuestión no era individual, que es colectiva, y que, desde ese lugar, desde lo colectivo, hay que solucionarlo [...]. [Que] no era una problemática que

era de ella y de su mamá, que era un problema social, que era un problema colectivo. [...] Les pedí permiso para hablarlo en todo el curso; lo discutimos con todo el curso y generamos una [...] caja alimenticia donde todos empezaron a poner alimentos. Después, la estudiante empezó a vender; hacía panes rellenos con lo que ponían en la caja; ella hacía pan, panes rellenos, y vendía en el Carbó y con eso se sustentaba un poco (EE).

Por otra parte, se mencionó como común que las estudiantes comieran en el aula: “A mí no me molesta que coman, así que siempre hay olores a comida en el aula” (EE). Y otra entrevistada observó: “porque hay mucho mate en el aula, que no está mal. No lo veo mal, pero si la preocupación [es] por el mate, el criollito más que estar atenta a la clase”.

Otra cuestión subrayada en las entrevistas fue la de la edad; se marcaba la juventud de las estudiantes ligada, muchas veces, con comportamientos aniñados, y con vestimentas o maneras de interactuar que no se consideraban adecuadas al nivel de formación superior. No obstante, cabe aclarar que sus edades se correspondían con la edad promedio del egreso de un secundario común, situada por debajo de la línea de los veinte años.

Al respecto, una de las entrevistadas observó:

Y lo primero que uno percibe es esta cuestión de la generación. Son chicas más chicas que recién salen del secundario; sí, recién recibidas un gran porcentaje. Y, bueno, un poco el tema de la edad lo digo porque es como que hay que adaptarlas un poco al nivel superior. La cuestión de comprender las consignas, de trabajar más de manera autónoma. También buscan esta cuestión de la contención, porque es un poco similar al nivel medio.

[...] Muy jóvenes, de 17, 18. He tenido algunas de 25. No mayor de esa edad. Sí, muy, muy jóvenes. Y algunas, bueno, no sé, como aniñada. He tenido varios casos de esta [clase]. [...] Esta característica de muy aniñada en cuanto a sus rasgos, su vestimenta, su forma de dirigirse. Digo aniñada porque, bueno, por ahí la elección de esta carrera del nivel inicial tiene sus, digamos, sus

representaciones de que una tiene que ser joven. Bueno, esto lo trabajamos en la práctica docente (ER).

Esta asociación entre juventud e inmadurez se reiteró en otras entrevistas: “son chicas recién egresadas, [...] más inmaduras socialmente. Son como más chiquilinas, [...] las veo un poquito más inmaduras socialmente” (Entrevista a Mónica, 19-08-2020, En adelante EM). Y también apareció conectada con el cuerpo: “es como un cuerpo más aniñado [...]; sus movimientos son como más aniñados, de estar así, como moviéndose todo el tiempo o haciendo chistes, [...] gestos (EE). Por último, otra docente observó:

Las chicas son jóvenes que quieren, que tienen predisposición para trabajar, para superarse, pero de sectores muy humildes. [...] Diría que [...] el 75% más o menos son jóvenes que han terminado el secundario y tenés un 25% por ciento de otro grupo, que son alumnas mayores y quieren continuar sus estudios superiores (Entrevista a Silvina, 28-08-2020, en adelante ES).

Por otra parte, de las entrevistas también surgió que varias estudiantes eran madres y que muchas de ellas trabajaban; en especial, realizaban trabajos de cuidado. La maternidad aparecía ligada, en ocasiones, con un mandato social: “También [hay] un gran porcentaje que son madres. Esta figura de la mujer, ¿no?, el mandato social de que la mujer es más maternal [...], subsiste esto (ER). Y otra docente conectaba la condición de madre con el estado físico de una de sus alumnas: “este año mismo tenía una estudiante que había sido mamá y le seguía dando el pecho al chico, pero vos le veías así los huesos, las manos, consumida, consumida, consumida” (Entrevista a Micaela, 17-09-2020, en adelante EMi).

En cuanto a las estudiantes que trabajaban, se señaló que muchas de ellas lo hacían durante una gran cantidad de horas y que, en su mayoría, se trataba de trabajos informales y físicamente demandantes; como la limpieza o la atención en un bar. También había algunas que se dedicaban a la elaboración y venta de comidas.

Hay muchas situaciones, hay muchas situaciones así, [...] de chicas que trabajan muchísimo. Yo tenía una estudiante en el segundo año; el año pasado ella trabajaba en un bar desde las 08:00 hasta las 18:00 de la tarde, y a las 18:00 de la tarde salía para llegar a la escuela y ahí llegaba muerta. Imagínate

[...] pedirle que se concentre. Estaba cansada. Ella llegaba como a relajarse un rato, como quien corta una actividad. Pero trabajan muchísimo. [...] Son chicas que por ahí hacen muchas cosas, trabajan mucho; trabajan como empleadas domésticas y demás [algunas son niñeras]; y a veces no comen (EE).

Con respecto a esta cuestión, otra docente observó: “Me ha tocado presenciar alumnas que tienen que vender [...] torta o comida para poder mantenerse, para poder vivir” (ES).

En este marco, otro rasgo que se destacó en las entrevistas fue la visión que las estudiantes tendrían, según lo manifestaron sus docentes, del PEI. Se insistía en la responsabilidad que las alumnas mostraban con respecto al estudio, en el *interés por superarse*, y en su visión del profesorado como una carrera fácil y corta con *salida laboral* segura, y no como *una profesión*.

Veo o [bien] mucha responsabilidad o [bien] casi nada de responsabilidad por la profesión. Porque yo se lo digo desde el primer año, [que] esto es una profesión, no es un oficio, un trabajo, una salida laboral; es una profesión, una profesión que hemos elegido para toda la vida; la que nos va a dar de comer, la que nos va a hacer crecer, y que tenemos que hacer crecer día a día, y con la cual vamos a formar [...] ciudadanos del futuro. [...] Ingresan a la carrera de Educación Inicial porque creen que es algo fácil, que [es] una salida laboral rápida, que no necesitan mucho estudio, que total van a tener chicos, ¿eh? Esto sí te lo puedo decir como respuestas que me dan ellas, cuando en los primeros días o el primer día yo trato de establecer un vínculo (EMi).

En otro momento, al volver sobre esta misma temática, agregaba información acerca de las respuestas que solían darle las alumnas sobre los motivos que las llevaban a ingresar en el PEI, en las que no encontraba tampoco que apareciera el interés por la profesionalización:

Lo primero que hago es tratar de acercarme preguntando [...] por qué eligieron esta carrera [...] Lo que sé decirles antes de iniciar este sondeo [...] es

que no quiero que me respondan porque les gustan los chicos; porque si les gustan los chicos no estén sentadas acá, no pasen cuatro años de su vida [acá] si solamente les gustan los chicos. Les tiene que gustar enseñarles a niños pequeños desde los 45 días a los cinco años, como dice la ley. Porque les va a tocar una guardería, les va a tocar un maternal, les va a tocar un jardín de infantes. Entonces, bueno, las respuestas son esas. Hasta me han respondido: “Mi mamá me mandó a estudiar”. Y la otra es “Vamos a ver de qué se trata esto”. Claro, es muy común esta respuesta: “Quiero ver de qué se trata esto” (EMi).

Otras miradas presentes en las entrevistas pusieron el acento en que “son chicas que trabajan, que estudian, que son madres” (EE), y en que mostraban una gran predisposición como contrapartida de sus condiciones materiales y personales: “Las chicas son jóvenes que quieren, que tienen predisposición para trabajar, para superarse, pero de sectores muy humildes. Hay alumnas que están en condiciones de mucha precariedad, en varios años [de la carrera]” (ES). Una docente agregó: “Se observa que trabajan mucho para lograr su meta inicial. Un esfuerzo con trabajos, con familias, con historias personales largas. Profesorados hechos a veces hasta en diez años. que dejan, que recuperan” (Entrevista a Lorena, 19-11-2020, en adelante EL).

Por último, apareció un aspecto que remite a las marcas culturales de un determinado sector social y a las limitaciones del sistema educativo para transformar esas situaciones. Una entrevistada lo explicaba así: “son estudiantes de cierto sector social empobrecido, y muchas veces en situación de vulnerabilidad social [...], lo cual hace que su capital cultural sea un poco reducido, por así decirlo. O tienen otro capital cultural..., [son] más tradicionales”. Con respecto a las limitaciones del sistema educativo ante dicha situación, otra docente señalaba:

Lo que he visto en el último tiempo, desde que ingresé hasta ahora, es una decadencia en el resultado del sistema educativo. Porque veo que les cuesta leer, les cuesta interpretar textos, les cuesta entender consignas. Y creo que es una sumatoria de cosas que se van dando por todo el sistema educativo,

no sólo por el superior. Cosas que vos las ves y decís: esto es base de primaria, esto de secundaria; y sin embargo tienen huecos grandes (EL).

Las marcas culturales vinculadas al sector social que inciden en lo corporal también fueron destacadas en las entrevistas:

Los cuerpos o les cuerpos de nuestras estudiantes son todos distintos, y para mí mucho tiene que ver con modas. Digamos, sus peinados, sus rodetes, sus pelos todo el tiempo atados, por ejemplo. Yo creo que son también propios de un sector social. Para mí tiene que ver con la moda o con la forma de vestirse y de peinarse de un sector social (EE).

Además, se enlazaba un tipo de actitud o limitación corporal con ciertas inscripciones socioculturales como el machismo o la religión:

Tienen ganas, tienen buena actitud y tienen determinadas limitaciones para comprender consignas. A veces, para comprender el fenómeno de lo que implica la cultura corporal, también está muy arraigado a una cultura machista en ellas. [...] Hay muchas que también son muy religiosas. [...] Me ha tocado dar algún tipo de experiencia con música, moviendo las caderas o mover una parte del cuerpo [y] se han negado a participar, a moverse; pero [al final] todas participan, porque yo les digo: “Esto no es el secundario”. A veces, me ha tocado ver parejas que vienen, que las acompañan, que las buscan; como una presencia, como una subordinación al varón (ES).

A veces, esas limitaciones se visualizaban en relación con las actividades propuestas dentro del ámbito escolar, por ejemplo, en lo referido al juego, y daban lugar a situaciones paradójicas a ojos del grupo entrevistado:

La verdad que no sé por qué les cuesta. Supongo, por timidez, por vergüenza. Porque te aseguro que si les mandás a bailar un reggaetón te salen unas coreografías tremendas. ¿Y cómo te movés así y bailás así y no podés hacer un juego de persecución con un niño de cuatro años? O me ha pasado [de tener] estudiantes que, por ejemplo, hacen zumba o hacen algún tipo de actividad física, y a los niños o a las maestras, por el día del maestro, les hacen

una clase de zumba. Pero pasó un buen tiempo [...] en las aulas sin haber mostrado esa capacidad. Y vos decís: “Pucha, pero si bailás así, te movés así, y no sos capaz o te cuesta, no sé, hacer el juego del oso dormilón, por ejemplo”. Y por ahí te dicen: “Bueno, pasa que a mí me gusta bailar”. Bueno, pero bailá con los chicos. Sí, con los chicos también se puede bailar, y a los chicos les encanta bailar. Bueno, hay como esta contradicción (Entrevista a Anahí, 31-10-2022, en adelante EA).

Otras veces, lo que marcaba la inhibición o la vergüenza, según lo observó una entrevistada, eran las reacciones de enojo:

También hay algunas estudiantes bravas, digamos, que se enojan, pero no lo pueden resolver de otra manera. Entonces se enojan, se levantan y se van, salen del aula y se van enojadas. Como que no les gusta que les digan algo, que les corrijas, y por ahí, sí, hacen gestos de que están enojadas. Entonces, cuando vos le preguntás: “Bueno, pero ¿por qué te enojaste en vez de decirme algo?”. Ahí, ponele, sale como el soltar todo e irse. No poder comunicar lo que está sintiendo o largarse a llorar, como te digo, desde una actitud muy, muy sumisa [...]. O que se enoje y que suelte todo y que se vaya directamente, ¿no? (EE).

Cabe destacar la existencia de ciertos comportamientos en el aula que revelaban, según las docentes entrevistadas, una dificultad de las estudiantes para identificar las diferencias de roles o para “registrar al otro”; esto último fue observado, también, en relación con la higiene personal, un aspecto en el que se profundizará más adelante:

Como que no hay una referencia del otro como en una posición de autoridad, si se quiere; que uno, por ahí, cuida ciertas posturas, ciertas posiciones, cuando entiende que el otro está en una situación de autoridad respecto de mí, porque cuido mis modales, cuido mi posición. Entonces, desde ese lugar, hay [un trato] como si el otro fuera un amigo. A eso me refiero, como si el otro fuera un amigo más, y me relajo también con eso, ¿no? Me parece que, desde ahí, como poco formal, si se quiere (EE).

Esta cuestión de que por ahí estás dando la clase y se están pintando las uñas, se están arreglando el pelo, entre ellas se peinan. [...] El descuido,

[...] por el lado de como que no tenían un registro. [...] Dos [que] se sentaban en mi escritorio, el primer día de clases me dijeron que [...] ellas no podían usar esas sillas [...]. Entonces ellas se sentaron en mi escritorio, y yo les expliqué que yo como profe necesitaba mi escritorio y tuve que explicarlo. Hay alumnas [con las] que vos no necesitás explicar esto. [...] Bueno, aparte de la cuestión de la intimidad, [...] es invasivo. Voy al hecho de que, más allá de la cuestión del sobrepeso, voy a la cuestión de lo invasivo y de que no se daban cuenta de eso ellas como adultas. [...] Y lo extraño que digo [es] esto de que no perciben mucho al otro; es que a la clase siguiente volvieron a sentarse y hubo como varias clases. [...] Y bueno, estaba la cuestión de la higiene, que no solo me pasó con ellas [...]. Hablamos con la coordinadora de que una de las alumnas iba sin bañarse. [...] Estoy hablando de cosas muy básicas que no las enseña el profesorado. [...] El malestar era de las compañeras, encima, el aula muy pequeña. Cuestiones de, no sé, no diría de educación, porque sería muy..., sino de no bañarte, ir con la ropa sucia. Entonces, bueno, generaba malestar en todo el grupo. [...] O sea, yo lo único que me preocupaba, esta cuestión de la higiene, por esta cuestión del registro de lo otro, o sea, por respeto al otro también, ¿no? (ER).

Por último, la situación de inscripciones socioculturales ligadas al machismo se vio asociada, también, con casos de violencia de género que cobraban visibilidad en el aula.

A mí lo que más me preocupa es [...] algo que le está pasando a mi estudiante [...], como, por ejemplo, [...] esta estudiante que había sido golpeada, [...] que no me lo había dicho ella, sino que me lo dijo otra compañera (EE).

Los distintos elementos dejaron a la vista una serie de cuestiones que aparecieron en los discursos del grupo entrevistado y que implicaban una concepción de la formación docente asociada al modelo normalista de feminización de la tarea docente. De manera general, en las entrevistas, se caracterizaba a las estudiantes por su procedencia de contextos socioculturales empobrecidos y por enfrentar situaciones de vulnerabilidad que se mostraban, simultáneamente, como causantes de la obesidad o la delgadez. Se las catalogaba como jóvenes e inmaduras, aun cuando muchas eran madres y desempeñaban trabajos informales, e incluso

trabajaban muchas horas; la maternidad aparecía conectada con un mandato social y era vista como un motivo más de esfuerzo para las estudiantes. Su decisión de ingresar al PEI se consideraba producto de la búsqueda de una salida laboral rápida y segura, y no como una decisión de profesionalización; aunque también se destacaba en ellas su interés por *superarse*. La cuestión cultural aparecía abordada a partir de marcas culturales juzgadas como propias de un sector social particular. Entre esas marcas referidas a condiciones del contexto que las determinaban fuertemente, pueden mencionarse: la presencia de cuerpos diversos alejados del modelo hegemónico; las limitaciones para comprender ciertos códigos culturales y adaptarse a ellos; y el machismo y la religiosidad. Asimismo, se señalaba que un gran número de estudiantes residía a una considerable distancia del establecimiento, lo que las obligaba a trasladarse en transporte público, con el consiguiente insumo de tiempo.

3.1.2 Eje: Características generales de las estudiantes en lo que respecta a sus propiedades corporales

Para construir este eje se tomó en cuenta lo que hemos llamado *lo observable del cuerpo* —como su volumen, su talla, su peso, su fuerza, etcétera— concebido como un producto social. Cabe recordar que esas propiedades corporales observables son aprehendidas a través de esquemas de percepción, entre los que se destaca la oposición femenino/masculino (Bourdieu, 2000), que pone la atención sobre cuestiones de género. Por otro lado, también se observan en las valoraciones que se efectúan acerca de su disponibilidad corporal y sus actitudes y comportamientos vinculados con la interacción social en el espacio escolar.

Una consideración general que apareció reiterada en las entrevistas remitía al cuestionamiento por parte de las docentes de cierto imaginario o mito sobre las propiedades físicas que caracterizarían a una maestra jardinera, asociadas con la juventud, la belleza, la simpatía. Al respecto, una de las entrevistadas expresó que: “está el imaginario de que la maestra jardinera tiene que ser linda, flaca, bella, arreglada, bonita y, digamos, los cuerpos o les cuerpos de nuestras estudiantes son

todos distintos” (EE); y en efecto, ese señalamiento sobre la heterogeneidad de los cuerpos fue un asunto que se repitió en las entrevistas: “los cuerpos, bueno, todos diferentes” (ER); o “muy chiquitos, muy flaquitos, [...] muchos desgarrados [o] es un cuerpo con mucha obesidad” (ES).

Otra entrevistada abordó la cuestión del ideal que pesa sobre las maestras jardineras del siguiente modo: “uno de los mitos es que la maestra jardinera [es] joven, linda, simpática. [...] Tenías que tener todos esos atributos. En realidad, no te tomaban. [...] Si no eras flaca, bonita, linda, en la escuela privada o en los jardines maternos, no te tomaban” (EMi). Sin embargo, a partir de su experiencia juzgaba “que no tiene absolutamente nada que ver esto”; y agregaba:

por mi jardín transitan todos los años chicas altas, flacas, gordas, lindas, lindas según el parámetro de no sé quién [...] Pueden ser excelentes docentes o podés tener que decirles ‘por favor, tenés que repetir la práctica el año que viene’, y con su cuerpo no tiene absolutamente nada que ver (EMi).

Desde su perspectiva, lo importante estaba en “el trato [...] y la relación con los chicos, la relación con la familia, [...] con la institución; no tienen absolutamente nada que ver su estética, su exterior, con el ser docente. [...]”; no tiene nada que ver con lo corporal. Creo que tiene que ver más que nada con la actitud” (EMi). Es decir, cuando se trataba de proponer una crítica a las idealizaciones de ciertos patrones corporales, se ponía de relevancia la actitud: “no es necesario tener ciertas características del cuerpo, creo que todo depende de la actitud” (EM). Esta posición, aunque era compartida por varias docentes, no carecía de contradicciones que, como se verá, se manifestaron al detenerse en algunos rasgos puntuales de las estudiantes.

Otro aspecto que se destacó fue el de la maestra como segunda madre, imagen que apareció asociada al mandato, al estigma, al mito, a las asimetrías de género vinculadas, por ejemplo, con el salario o con el prejuicio sobre los roles de género. En las entrevistas, estas cuestiones fueron abordadas de manera recurrente:

Por lo cultural, la docencia está asociada al rol de segunda madre. Esos mandatos, ¿no? Es una actividad que ha sido estigmatizada como meramente femenina. Tiene que ver con una historia cultural de nuestro país, que ha marcado que la docencia esté muy relacionada a la mujer; muy también asociada a la crianza, al parir, al amamantar, al acunar. Y es como que esos roles han quedado siempre relegados a la mujer (ES).

Lamentablemente, no [hay varones], me hubiera encantado [...]. Me encantaría porque es otra mirada. [...] También habla de este mito de la maestra jardinera como la segunda mamá, y creo que viene desde ahí. [...] Un poco, un poco, ¿eh? La maestra jardinera como mujer, la segunda mamá, es una, y otra creo que va por el lado del sueldo, del salario, que el hombre no se mete a estudiar el profesorado de jardín de infantes. Primero por el sueldo y segundo por la estigmatización, también, del hombre. ¿Cómo va a ser un hombre maestro jardinero, ¿eh? [...] Creo que hay mucha, también, estigmatización, y mucho miedo del mismo hombre que quiera estudiar y que lo puedan marcar... O no va a conseguir trabajo, fundamentalmente. Y eso, no va a conseguir trabajo justamente por ser hombre. Claro, porque está esta otra contrapartida, de que decimos que la maestra jardinera fue una mamá, o si la mamá tiene el instinto maternal, [...] el hombre no lo tiene supuestamente (EMi).

En 26 años, nunca [tuve] un varón. Solo mujeres porque hay que tener, digamos, ese carisma o esa vocación en el trato con los niños...

No sé si eso es una cuestión de género que debería... Suena como que está cambiando todo eso, pero todavía falta para que haya maestros entre comillas, jardinero o de nivel inicial, que se hagan cargo de 15 niños de tres, cuatro años. (Entrevista a Esteban, 18-11-2020, en adelante EEs).

Todavía no sé si es oficio de mujeres, como que está catalogado así... Incluso al maestro de música, al maestro de educación física les cuesta entrar al nivel. [...] He visto que dicen "no, prefiero que sea mujer". [...] Por las dudas, como un prejuicio de que pueda ser mal visto. Es como un prejuicio (EL)

Me parece que, más la docencia de inicial, no tanto la de primaria, se asocia a este preconceito, este ideario social, esta construcción social de los inicios del jardín de infantes, de que la maestra de jardín de infantes es como buena, dulce, cariñosa. Es la segunda mamá, le gustan los chicos. Me parece que está asociada un poco a eso, o podría estar asociado a eso, no sé. Pero no, nunca un varón. Nunca un varón. Supongo que tiene que ver con eso. (EA)

Si bien el grupo, en general, mostraron ciertas críticas a la idealización de roles, como el materno, y ciertos estereotipos ligados a la imagen de las maestras, en especial de las jardineras —belleza, simpatía, juventud, carisma, paciencia, dulce cariñosa—, no dejaron de subrayar la importancia del cuerpo para cumplir la función docente en el nivel inicial. También se pudo apreciar una mirada asociada con un rol modélico que la mujer debería cumplir y que, con frecuencia, se dirigía hacia algo de lo que también nos ocuparemos, por ejemplo, la valoración y el juicio sobre sus modos de vestir, de moverse, de cubrir o descubrir su cuerpo:

Entonces, bueno, hablando de qué es ser docente inicial, [...] el cuerpo me parece que es principal; porque todo es el cuerpo, los gestos, más allá del cantar, ¿no? Tenés que cantar, también muchas veces bailar; el cuerpo tiene que estar presente todo el tiempo (ER).

En relación a la profesión, digamos, o el futuro rol docente que ellos van a desempeñar, y específicamente de nivel inicial, está su trabajo con el cuerpo, este trabajo espontáneo con el cuerpo. [...] El cuerpo para el docente de nivel inicial es un recurso y es una estrategia metodológica [...]. Esto de que lo que uno dice con las palabras también lo acompaña con el cuerpo y con los gestos. Y eso se nota mucho cuando los estudiantes están en las aulas, cuando tienen que cantar canciones, cuando tienen que contar un cuento, cuando tienen que llamar la atención, [...] con cualquier cosa que tengan que hacer vinculado con los niños, ¿no? Y cuesta mucho, les cuesta muchísimo, pero muchísimo, muchísimo esfuerzo. En cuanto a eso y en cuanto a su aspecto físico (EA).

No vamos a mostrar el cuerpo, sino [que] vamos a estudiar [...] No quiero que vengas de calzas rotas porque tiene que ver también con la imagen que

damos los docentes. Porque el docente también enseña no solo con la transmisión, sino con las actitudes, con el lenguaje corporal. Dice mucho de mí. Vos podés vestirse como vos quieras en la calle. [...] Vamos al ejemplo de ser gordita y ponerte una minifalda o un short; es problema mío, no del otro. El otro, si no quiere, que no mire. Creo que, en la escuela, vuelvo a esto, enseñamos con las actitudes y tiene que ver con [...] mi investidura (EMi).

En esta misma dirección se expresaba otra entrevistada: “si querés seguir esa carrera tenés que hacerlo con un montón de desafíos en todos los ámbitos, no sólo lo intelectual, sino lo intelectual y lo corporal” (ES). En sus observaciones, también se valoraban la actitud o predisposición ligadas a la disponibilidad corporal: “con Lenguaje Corporal va mucho lo actitudinal, la predisposición”. En tal sentido, señaló que las estudiantes:

Tienen que estar predispuestas, tienen que tener una disponibilidad corporal y predispuesta a la acción, a involucrarte corporalmente, a no tan solo utilizar la palabra para poder comunicarse, sino [hacerlo] sobre todo con el cuerpo, con la mirada, con los gestos. [...] Tienen que ser desenvueltas también. No podemos estar, viste, en una posición de timidez o en una posición cerrada, sino que tengo que estar abierta, atenta, para poder trabajar también con los otros, con otros adultos cuidadores de menores (ES).

Este foco en la disponibilidad corporal, también se expresó en otro de los entrevistados al consultarlo sobre algunas características que, desde lo corporal, podría tener alguien que se dedique a la educación inicial:

No enfocándose en el cuerpo, sino en la disponibilidad corporal. O sea, no creo que sea una limitación del cuerpo que sea muy viejo o muy gordo o muy flaco. No, creo que pasa por la disponibilidad que tenés vos con tu cuerpo de participación, de goce, de aceptación con vos mismo (EEs).

Como puede verse, la disponibilidad corporal en las entrevistas apareció como un tipo de atributo personal que no estaría sujeto a ciertas propiedades físicas de las estudiantes —propiedades que iban desde el peso corporal hasta el peinado o las

formas de vestir—, y hasta se la presentaba como independiente de esas particularidades:

En las prácticas tuve, en dos ocasiones, dos chicas que eran obesas pero que, al momento de hacer la práctica, para nada demostraban dificultad. Podían manejarse sin necesitar el movimiento de su cuerpo. [...] La verdad creo que no tiene límite y no es necesario tener ciertas características del cuerpo. Creo que todo depende de la actitud. [...] Les gusta estar con niños y tienen paciencia (EM).

Hay estudiantes [...] gorditas, cuando tiene que sentarse en el piso o sentarse en esas sillitas tan chiquititas que hay en los jardines, digamos, como que por ahí se les dificulta, pero no lo veo como ningún impedimento (EE).

[Hay chicas], digamos, extremadamente obesas, que tienen una actitud activa, totalmente movilizadora, de juego [...]. Y no hay impedimento, incluso hay chicas que vos las ves en un término medio, aparentemente bien nutrida, bien trabajado su cuerpo, y en una actitud pasiva que le tenés que decir “Mamita, movilízate. Andá a jugar, corre, subí, bajá”, esa actitud de no hacerlo. No lo he visto como impedimento físico en sí. Sí, como te digo, lo actitudinal, y esto de esperar que todo suceda o que todo me llegue. No sé, una actitud así, quedada (EL).

En síntesis, se observó una concepción fluctuante con respecto a las valoraciones sobre los cuerpos en el desempeño de las estudiantes; pero con una preponderancia a considerarlo como central. De hecho, cuando esos cuerpos se señalaban como marcado por propiedades físicas que podían ser vistas como impedimentos —por ejemplo, obesidad o alguna discapacidad motriz—, se apreció una tendencia a considerar que esta situación debía “compensarse” con la actitud para que no se convirtiera en un obstáculo en el proceso de formación.

Su cuerpo no lo observo como una dificultad. Yo lo que observo es esta actitud que tienen, que se repite, generalizando. [...] No son todas, pero en su mayoría es lo que observo, esta falta de interés en lo que han elegido ellas. [...]

Yo no creo que el cuerpo sea un limitante para ser una maestra, [...] no le veo dificultad para estudiar la carrera y desarrollarse después. [...] No, no puede ser un escollo en la carrera docente, si yo, desde mi cabeza, puedo trabajar bien y transmitir estos conocimientos desde lo didáctico, desde lo pedagógico, desde lo científico, desde lo cultural. Me parece que la falta de un brazo o una pierna no debe ser un impedimento para ser docente o para ser estudiante. [...] Pueden ser excelentes docentes o puedo tener que decirles “Por favor, tenés que repetir la práctica el año que viene”, y con su cuerpo no tiene absolutamente nada que ver (EMi).

Esa valoración de la actitud sobre la habilidad corporal reapareció cuando se ponía el acento en la importancia de la capacidad para ejercer el cuidado y en el lenguaje como fundante del aprendizaje. Sin embargo, como puede verse, esta posición también ofrecía cierta visión sobre esas capacidades como compensatorias de lo que los cuerpos no podían:

Considero que, mientras el adulto a cargo puede ser responsable y completo para el cuidado del menor, no hay inconvenientes. [...] Que no puedan caminar correctamente o que tengan impedimentos en sus brazos, pero que le posibilite el auxilio y el cuidado de los menores, creo que no hay impedimento. El lenguaje es una barrera muy difícil, porque el lenguaje se enseña. Y son edades que absorben todo. Es más, hasta te diría que, si hay un impedimento físico, que camina mal o se mueve mal, los chicos van a copiar, pero no por maldad ni por hacerle burlas, sino por el mismo hecho de ser como la seño. Pero digamos que puede ser compensado más fácilmente por el habla, me parece. El habla es algo que considero fundamental, fundante en todos los aprendizajes. [...] Una sola vez tuve una chica con labio leporino, que tenía un problema de habla. Entonces eso lo veía como una barrera que ella peleaba constantemente para poder superarse, ¿no? Porque estamos hablando de nivel inicial, donde el lenguaje es fundamental, donde uno transmite, enseña

con lo propio a los niños, ¿no? Y la veía a ella con ese impedimento físico, pero que se esforzaba muchísimo por superarse, por avanzar (EL).

La preponderancia del cuerpo, sin embargo, resurgió de manera constante en las distintas expresiones; como cuando, por ejemplo, se demandaba que la persona a cargo pudiera “movilizarse a la par de los niños”:

Activas tendrían que ser, personas donde puedan usar el suelo con los chicos, movilizarse a la par de los niños: saltar, trepar, bailar, jugar como los niños y eso. También necesita un constante movimiento, digamos, para que tu cuerpo pueda seguir ese ritmo a lo largo de tu vida. Vos tenés que estar, digamos, movilizándolo. Si no pasa..., llega cierta edad y no te da para tirarte al suelo, ni leer un cuento sentado como el indio. Y los niños merecen que uno pueda darle todo, nosotros somos cuerpos en nivel inicial. Enseñamos con el cuerpo, ponemos el cuerpo, movemos el cuerpo. La maestra jardinera para mí transmite con el cuerpo y con la alegría y el movimiento que le pone (EL)

Ahora bien, aunque la disponibilidad pareciera estar más vinculada, por lo que surgió de las entrevistas, a una actitud personal, cuando se hacía referencia a algunas propiedades físicas de los cuerpos de las estudiantes como las ya dichas —peso corporal, peinado o forma de vestir— estas aparecían conectadas, con frecuencia, a la procedencia social de las alumnas. La disposición corporal presentaba, de ese modo, una fuerte ligazón con lo social como elemento condicionante. Al respecto, podría pensarse en lo señalado por Bourdieu (2000) acerca de la existencia de correspondencias entre las clases sociales y las desiguales propiedades corporales.

Una de esas propiedades corporales destacadas con mayor recurrencia por el grupo entrevistado fue la relativa al peso corporal. Acerca de esto se señalaron dos situaciones planteadas como extremos, la de la obesidad o la de la excesiva delgadez. Estas propiedades fueron asiduamente relacionadas con la procedencia social de las estudiantes, a través de sus hábitos y posibilidades de alimentación. El peso corporal se marcó como un rasgo constantemente presente para la percepción: “[cuerpos] muy chiquitos, muy flaquitos [...], “desgarbados” sería el término; o es un cuerpo con mucha

obesidad” (EMi). Mientras la extrema delgadez se ligaba a cuerpos anñados, la obesidad era señalada de manera más constante como un problema de salud; ambos extremos se asociaban con la mala alimentación: “Hay estudiantes delgadas, con problemas de anorexia, bulimia, flaquitas con frío, otras gorditas” (EE), y en última instancia, con actitudes de desgano o desmotivación.

Al respecto, Lorena agregaba:

Hay muchas chicas gorditas, hay mucho sobrepeso en general. Yo soy parte de las gordas, ¿no? Hay mucha mala alimentación. Y en el otro extremo también se ven. Muchas chicas como muy flacas, muy extremadamente huesitos. Tenía, este año mismo, una estudiante que había sido mamá y le seguía dando el pecho al chico, pero vos le veías así los huesos, las manos... Consumida, consumida, consumida. Es como que se ven extremos, es causa de lo mismo, la mala alimentación en los dos extremos (EL).

No obstante, el rasgo que con mayor frecuencia apareció relacionado con la mala alimentación fue el del sobrepeso o la obesidad que presentaban algunas de las estudiantes:

Siempre, en todos los grupos, hay algún índice de obesidad. Lo he visto más en la maestra jardinera que las maestras de grado [...]. El peso incrementado para la edad, ¿no? Eso tiene que ver también con las dietas, con la alimentación, la ingesta de hidratos de carbono en vez de proteína (ES).

[...] esa obesidad. Sé que trae mucho desgano y muchas enfermedades asociadas a la famosa comorbilidad. Te lo digo desde lo personal, estoy y puedo entenderlo (EMi).

Asimismo, hubo una persistente asociación entre la obesidad considerada “mórbida” y actitudes como no mostrar atención o la falta de motivación ante las actividades desarrolladas en el aula:

Tuve chicas con mucha obesidad mórbida, con mucho desgano. Es así, con mucho desgano. [...] Vamos a nuevamente hacer la distinción a esta chica

con esta gran obesidad, obesidad mórbida. Veo mucho desgano, mucho. [...] Una actitud de echarse [...] sobre el banco de clase [...] sin una posición que me diga que está prestando atención. Bueno, ya me voy al lenguaje corporal, [...] del desgano, de la desmotivación. Estar echado así, sosteniéndose la cabeza, mirando para otro lado, o más preocupadas por [...] si tomo el mate. Porque hay mucho mate en el aula; que no está mal, no lo veo mal, pero si la preocupación por el mate, el criollito, es más que estar atenta a la clase. Entonces esto lo noto también al comprender (EMi).

Es decir que, si bien hubo una aparente distinción entre el cuerpo y la actitud, preponderó la valorización de la actitud; otras veces, también se hallaron relaciones que sugerían que la actitud estaba determinada por propiedades físicas:

[...] Sí, con falta de atención [...], no sabría qué palabra utilizar, el que esté o no esté sentada adecuadamente, con una postura correcta que cuide su cuerpo. [...] Su cuerpo me dice que están ocupando un lugar y nada más. Lo relaciono también con esa obesidad. [...] Lo que no entiendo es por qué pongo desgano en una cosa que yo elegí estudiar. Con respecto a estas chicas flaquitas, que en lo general uno pensaría que tienen más energía, también lo observo, pero, quiero dejar claro, no es lo general. Pero en estas chicas que veo desgano, en la mayoría de las veces veo, también, u obesidad o están estos cuerpos tan esmirriados, [...] también desganados (EMi).

Esas propiedades físicas, al no estar compensadas, y esto se aplicaba especialmente a la obesidad, podían constituir un impedimento en el desarrollo de las actividades y, por lo tanto, para el futuro desempeño laboral: “en cuanto a su aspecto físico, bueno, hay de todo, como en todos lados. He tenido estudiantes, la verdad que muy flexibles a la hora de tener que hacer cosas, y otras impedidas quizás por, bueno, por su sobrepeso” (EA).

Al respecto, se llegó a señalar el carácter inhibitorio que podría tener la obesidad, asociada también con el contexto de procedencia, sobre la corporeidad:

El tema de la corporeidad, seguramente, en ella [estudiante con obesidad] estaba anulado, completamente anulado. Pero había elegido una carrera de ser maestra jardinera. [...] También de un contexto humilde, ¿no? Entonces es como que el cuerpo toda la vida lo debe haber tenido como bloqueado; las actividades corporales, motrices, las tiene que haber tenido subestimadas [...]. Ella me buscó en el pasillo, me buscó: "Profesora —dice—, yo empecé, por primera vez en mi vida, estoy haciendo un tratamiento para adelgazar" (ES).

3.1.3 Eje: Las prácticas de estetización y la formación docente

Como ya se señaló en el apartado anterior, fue posible identificar ciertos esquemas de percepción en las referencias que se realizaron en las entrevistas sobre el aspecto físico de las estudiantes. Esos esquemas se vinculaban, asimismo, como pudo verse, con un ideal, “imaginario” o “mito” de que la maestra jardinera es mujer y “tiene que ser linda, flaca, bella, arreglada, bonita”, y también, maternal. Así, en tanto mujer-madre, no solo aparecía como naturalmente apta para el cuidado, sino que, por su condición de género, también estaba sujeta a adaptarse a modelos de apariencia y de conducta que, por lo general, implicaban un rechazo a los elementos que favorecerían la erotización de los cuerpos femeninos.

En este eje, para considerar aspectos como la vestimenta, la higiene personal, o la “presencia”, que formarían parte de la conformación de ese ideal, se puso el foco en la noción de *estética escolar* entendida como “el registro escolar destinado a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades colectivas” (Pineau, 2018). Desde esa perspectiva, se consideró que, en la formación docente, se posibilitan y sancionan determinadas experiencias sensibles, cuyas significaciones se ponen de manifiesto al contrastarse con estéticas cotidianas, locales o de clase. Esto implicó tomar en cuenta elementos como “los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el ‘buen gusto’, el ‘sentido común’ y los ‘sentimientos correctos’ escolares en docentes y alumnos”. La posición adoptada aquí

consideró que estos juicios están ligados a ciertas condiciones históricas de producción y que carecen tanto de universalidad como de ingenuidad; de allí que las marcas que implican sean objeto de premios, sanciones, permisos o prohibiciones que indican el grado de adaptación que esas marcas muestran con respecto a modelos implícitos en las prácticas educativas, y que se expresan en muchas de las opiniones vertidas por el grupo entrevistado. Las experiencias sensoriales fueron jerarquizadas en tanto podían contribuir a formar sensibilidades esperables. En tal sentido, configurarían un “conjunto específico de normas, reglas y prácticas que organiza el tránsito por la institución escolar, es parte de la ‘cultura escolar’ que se imprime en los sujetos por ella interpelados en un proceso que afecta su sensibilidad”. De este modo, se observó una asociación entre lo bello y lo correcto que realzaba el carácter político y el alto impacto social de las prácticas estéticas así entendidas (Pineau, 2018, pp. 2-12).

Además, propusimos que las prácticas escolares de estetización podrían pensarse como “prácticas de reproducción de cualificaciones estéticas de ciertos rasgos” que tienen carácter sensorial y material y que operan con relación a las situaciones o los individuos. Su identificación remitiría, por lo general, a convenciones culturales que cambian históricamente, y que son referidas a partir de categorías que subrayan lo estético —lo que se cualifica como bello o feo o ridículo o grotesco, etc.— (Milstein y Méndes, 2017). Es de este modo que se impone cierto “gusto” junto con el rechazo a aspectos que se consideran como contrarios a una adecuada estética escolar; en nuestro caso, a la vez que se subrayaba el valor de la pulcritud y la higiene, se señalaban esos rasgos de los cuerpos que lo hacían presente de una manera inapropiada, como los olores, la sudoración o el aliento.

Es interesante, asimismo, la importancia otorgada por el grupo entrevistado a las formas del vestir, que presentan una marcada codificación, y no se limitan a las prendas, sino que incluyen también el peinado, los tatuajes, el uso de cosméticos o de adornos corporales. En el ámbito social, contar con una vestimenta apropiada implica, al mismo tiempo, mitigar la ostentación o exposición inadvertida de la carne

en público, pues resulta perturbadora e, incluso, “potencialmente subversiva”. Se considera que esos cuerpos no *conformados* por saltarse las convenciones culturales producen efectos que subvierten códigos sociales básicos, y de este modo, quedan expuestos, a su vez, a la exclusión, la amonestación o el ridículo. En síntesis, la perspectiva propuesta aquí sitúa el vestir como un elemento que puede leerse como la “representación simbólica de las condiciones de existencia” de las estudiantes (Vélez Guzmán y Zalpa Ramírez, 2022, p. 12). En relación con ello, el gusto constituye una categoría que contribuye a delimitar las prácticas del vestir consideradas coherentes con la pertenencia a un determinado grupo social. Además, el vestir se vincula con el ideal de cuerpo que busca imponerse simbólicamente sobre los cuerpos reales dentro de un contexto cultural y social dado.

En esta línea, Inés Dussel (2007), desarrolla el concepto de “régimen de apariencias” para analizar el uso de los uniformes escolares y su vínculo con la regulación de los cuerpos en las escuelas, en nuestro caso surgieron señalamientos sobre el guardapolvo o pintorcito. La autora propone que los uniformes no son solo prendas de vestir, sino parte de un sistema más amplio de tecnologías del cuerpo que moldean tanto la conformidad como la individualidad. Este sistema regula cómo deben mostrarse los cuerpos y los espacios, combinando discursos estéticos, científicos, políticos y morales. Así, las escuelas no sólo instruyen, sino que también disciplinan y normalizan, estableciendo estándares de comportamiento y apariencia.

Por otra parte, aunque se procuraba distinguir lo académico del aspecto personal, esta última cuestión mostró tener un peso propio en la forma de juzgar el desempeño de las estudiantes:

A veces no tiene mucho que ver esto de la informalidad o de la cuestión desaliñada [...] con su cuestión académica, por ejemplo, o con su posicionamiento en cuanto al rol docente. Claramente, a veces no tiene que ver, pero uno se va dando cuenta de eso a medida que conoce al estudiante. La primera impresión que vos tenés del estudiante cuando no lo conocés, y te quedas como con esa imagen de desaliñada, desprolija... Y decís “Pucha, y va a ser maestra. Se está formando para ser maestra”. Pero, bueno, uno empieza

a conocer y capaz que no tiene nada que ver. [...] Bueno, siempre y cuando mantengamos cuestiones [...] comunes o criteriosas. Bueno, medianamente, no sé, vestida, y después que vayan como quieran. Si quieren ir con alguna uña pintada de cada color, con el pelo rojo, con el pelo verde, con aritos, bueno, eso me parece que no, no hace a la cuestión académica, pueden ir como quieran (EA).

Al profundizar en este tema, uno de los primeros puntos que se señaló en el grupo entrevistado y que puede asociarse con la demarcación de una estética escolar aplicada a las estudiantes del PEI fue el relativo a la higiene personal. Esta, a su vez, implica contemplar otras cuestiones que quedan resumidas en la idea de “cuidar el aspecto”. Como se verá luego, dos argumentos que a menudo acompañaron estas ideas sobre la apariencia correcta fueron el de “la comodidad” y el de las ventajas del uso de algún tipo de uniforme, como el “guardapolvos” o el “pintor”. Las demandas que el grupo entrevistado planteó sobre la cuestión del aspecto muestran que estaban en juego factores sociales, culturales, generacionales e institucionales.

Así, se hablaba de una presentación ideal de la estudiante que debía ser “higiénica, limpia y ordenada”. Se trata de un tipo de juicio que suele poner en juego la diferencia generacional, y que, con frecuencia, ve como inapropiadas ciertas prácticas de vestir extendidas entre las alumnas; en algunas ocasiones, también se conectaba a esas prácticas con la procedencia social.

Al respecto, una de las entrevistadas que apeló al argumento generacional y que se identificó a sí misma como “de la vieja escuela”, señaló:

Yo soy de la vieja escuela, por decirlo de alguna forma. Considero que la docente debe tener una presencia formal. [...] Me siento en contraste con las nuevas generaciones que te presentan que la vestimenta no importa, que los tatuajes no importan, llevar aros no importa. [...] Yo considero que los escotes no tendrían que estar tan exacerbados, [que] las polleras no tendrían que estar tan cortas; que uno tendría que tener una presencia higiénica, limpia y ordenada. Cuestiones que considero básicas, que son también aprendizaje que necesitan los niños, de higiene, de presencia, de cuidado de sí (EL).

En esta misma dirección, otra entrevistada comentaba:

Creo que también tiene que ver con la generación, que son cuestiones generacionales. Pero en su modo de vestirse, en sus modos de sentarse, en su modo de estar en el aula corporalmente, a veces, pareciera que no condicen con el rol docente, ¿sí? Porque, no sé, cuando uno piensa en un docente, piensa en un referente para otro, sobre todo cuando está formando a niños muy pequeñitos. Y estas estudiantes, es como que nada importa. No importa si me siento arriba de una mesa y me siento como indio y me pongo a..., no sé. Después [...] me ha pasado, [...] [con] estudiantes sentarse en la silla y levantar una de sus piernas, apoyar uno de sus pies sobre la base de la silla donde vos apoyas la cola, digamos, y empezar a tocarse los pies; tenía ojotas y empezó a tocarse los dedos de los pies, así... Yo esas cosas... Por ahí, para ellas puede ser muy natural, digo, [pero] no sé si va con la formación docente [...]. Esto fue como lo más, entre comillas, lo más loco que me pasó con algunas estudiantes que venían de ojotas y parecía que estaban en la playa, claramente, no estaban en un aula de formación docente (EA).

Como puede verse, la apelación a la diferencia generacional como explicación de actitudes o comportamientos de las estudiantes que no se adecuaban a los considerados propios del rol docente aparecía subrayada. Sin embargo, la explicación por la pertenencia de las alumnas a un determinado sector social no dejó de estar presente al observar el modo en que estas se distanciaban de ciertas expectativas o modelos:

Los cuerpos o les cuerpos de nuestras estudiantes son todos distintos, y para mí mucho tiene que ver con modas. Digamos, sus peinados, [...] sus pelos todo el tiempo atados, por ejemplo, con sus rodetes. Yo creo que son también propios de un sector social. Para mí, tiene que ver con la moda o con la forma de vestirse y de peinarse de un sector social... (EE).

Si ahora volvemos a considerar la importancia que se le dio en las entrevistas a la idea de que la docente es un modelo en sentido integral para los niños y niñas,

una vez más la referencia al aspecto, ligado con la limpieza y la higiene personales, dejó traslucir una incomodidad con respecto a las diferencias que manifestaban las estudiantes:

Por lo menos, de entrada, que cada uno tiene que cuidar el aspecto que presenta, sobre todo el de limpieza y de higiene. [...] Porque nosotros siempre tenemos que pensar que somos un ejemplo a seguir, y ellos, [por] la vocación que eligieron, también en un momento van a ser un ejemplo a seguir. Entonces, para mí, básico es la higiene. Después el resto bien, ¿no? [...] Qué sé yo, tiene el piercing en la cara...; a mí no me va a molestar, a lo mejor a los niños como que les llame la atención. Y a lo mejor le juega en contra cuando tenga que generar mayor interés por algún objeto y estén mirando todo lo que tenga en su cara, por ese lado [...]. Todo depende de cómo se dé maña para llamar la atención (EM).

Otra entrevistada, además de apuntar conductas que subrayaban la informalidad como un rasgo de las estudiantes, enfatizó ciertos aspectos específicos del vestir que tenían que ver con el adorno corporal como directamente inadecuados para el buen desempeño de la tarea docente y para el cuidado de los niños y niñas a su cargo:

Despeinadas, con el pelo todo revuelto pueden venir. No sé, pueden venir de una maratón y vienen al aula de clases; vienen con la mochila con la botellita, transpiradas y no les preocupa demasiado. [...] Hay estudiantes que tienen las uñas muy largas o muchos collares, muchos anillos, muchos aros y a veces los niños de tres, sobre todo, que son tan curiosos, a veces con las uñas, han lastimado y rasguñado por ahí a los niños sin querer, obviamente. Pero bueno, esto de tener las uñas tan largas, a veces, en el docente de inicial, que está con mucho contacto con niños pequeñitos, y en maternales también, bueno, por ahí les decimos [que] traten de no tener las uñas tan largas por una cuestión de que lastiman a los niños sin darse cuenta, sin querer. Y esto es mucho cosa, mucho aro, muchas cosas. También, por ahí, sugerimos que no

vayan con tantas cosas, pero, bueno, si quieren ir con todo eso que es parte de su ser, y bueno, que vayan y prueben (EA).

A modo de contrapartida de las maneras de vestir predominantes entre las alumnas, vistas como inapropiadas para el ejercicio de la tarea docente y para el espacio institucional mismo en el que se forman, se proponía el uso de “ropa cómoda”. Esa comodidad aparecía fundamentada como un aspecto directamente ligado a la práctica de la docencia, y también se la pudo encontrar asociada al uso del guardapolvo o del pintor, que funcionaría hasta como un modo de preservar la propia vestimenta:

Y esto que te estaba comentando, estás en el nivel inicial. Es la narración, la canción, la expresión corporal, el juego, los juegos de persecución, y trabajar con témpera y trabajar con la cuestión de las artes plásticas; el estar en el patio con un arenero, el subir de un tobogán a buscar un chico porque se te quedó allá arriba y tenés que ir a buscar[lo] porque no puede bajar o cualquier cuestión. Tenés que estar claramente con ropa cómoda y tiene que ser cómoda. Sí, y el tema del pintor y el guardapolvo tiene que ver un poco también con eso, con cuidar tu ropa, quizá, porque trabajas con témpera, con acuarela, mocos, de todo en el jardín de infantes, ¡y de todo! Los chicos vienen con las manos llenas de arena y te agarran y te besan. Y bueno, qué mejor que estar cómoda, porque la verdad es que sería lo mejor que te puede pasar (EA).

Por último, la comodidad admite también una asociación con la higiene:

Les pedí así, que vayan, o sea, [con] el pelo atado por cuestiones de comodidad. Digo, si ustedes tienen que acercarse a un niño, por cuestión de higiene, [usar] el pelo recogido, por cuestiones, por ahí, de más comodidad para ellas. La cuestión de las zapatillas no hace falta que yo les dijera [...], porque ellas usan habitualmente las zapatillas, el jean o el jogging, que sabemos que, si vos vas a un jardín no podés ir de tacos, por ejemplo, o de traje (ER).

No obstante, esta “ropa cómoda” podría leerse como un eufemismo que ponía en cuestión, solapadamente, aquella ropa que mostraba o marcaban los cuerpos, más

aún si esos cuerpos, como ya vimos, rompían con los cánones estéticos generalizados.

En esta dirección, una entrevistada observó:

Lo ideal para mí es estar súper cómodo, cosa que vos te puedas bajar al nivel de ellos, y si se tiran en el piso, que te tires, lo que con una minifalda de cuero no lo vas a poder hacer. Si podés, ¡buenísimo! En esta edad, por suerte, no están tan sexualizados, pero sí, para mí, lo ideal es que una seño pueda estar súper cómoda y que no esté llamando la atención en otras partes que no hace falta, más que nada por comodidad. [...] Me parece que las chicas debieran vestirse como sienten y como tienen ganas, ¿no? Pero está esto que yo te digo de la comodidad para poder explayarse, hacer lo que [...] en ese momento se demande. Bueno, hay ropas que no sirven para eso (EM).

Es decir, no solo los cuerpos que se adornan con el vestir, sino los cuerpos que se descubren con el vestir pasaban a ser cuestión de atención y, en cierto sentido, objeto de un intento de disciplinarlos, de adecuarlos a los “ámbitos” correspondientes:

Vamos a un extremo, que vaya con un short metido en la cola, por ejemplo, que se le vea la cola y que lastime lo moral de otras personas. Me parece que todo el mundo puede ir como quiera [...], [pero] me parece que no tiene que lastimar la moral de los demás. [...] De ahí en más que cada uno se ponga lo que quiera. [...] Si van con la cola al aire, me parece que no es adecuado para un contexto educativo. Ahora si van con un short como irían por la calle, cualquiera de nosotros, cualquiera de los chicos o las chicas jóvenes, no habría ningún problema; hablo de chicas y chicos, sí. Fuera del ámbito institucional, educativo. [...] Ahora, si van con algunas transparencias, mostrando los pechos, mostrando, como se suele ver en algún boliche, por ejemplo, en imágenes de algún boliche, bueno, eso es una vestimenta para ese ámbito, me parece, no para este. [...] A mí no me molesta que vayan de calzas, que vayan con un pantalón apretado, que vayan a lo mejor con una minifalda no muy cortita, pero a lo mejor es incómodo para el trabajo que llevamos a cabo nosotras (EMi).

Una vez más, la “ropa cómoda” aparecía como la respuesta. Por un lado, se inscribía en relación con el ideal de un cuerpo flexible, en movimiento, activo, y también, como un modo de correrse del lugar del control y de la censura ligados a la vigilancia y la autoridad:

En inicial, nosotros les sugerimos que vayan con ropa cómoda y calzado cómodo porque [...], en salas de tres, tienen que tirarse al piso todo el tiempo. Entonces, bueno, les decimos [que] traten de ir con ropa cómoda y calzados cómodos. [...] No les pedimos nada nosotros, solo lo más cómodo, porque tienen que saltar, correr, moverse, socorrer a los chicos que se les caen o se golpean y dar clases de educación física. Pero no más que eso. [...] [Hay] otras [docentes] que, por ahí, marcan esto de no ir tan maquilladas (EA).

Ante la disyuntiva que se planteaba entre las formas propias del vestir que adoptaban las alumnas, ya fuera que se las conectara con las modas o con los usos de sus sectores sociales de procedencia, un elemento que se ofrecía como posible “solución” era la utilización de un “guardapolvo” o “pintor”. En tal sentido, el guardapolvo era presentado positivamente por el grupo entrevistado como una manera de homogeneizar y de señalar la investidura docente. Pero, también, como un elemento capaz de garantizar que los cuerpos quedaran bajo control, que no se mostrara más de lo que se debía mostrar, que no se ofendiera la moral de otros, que no se marcaran las diferencias socioeconómicas.

En principio, creo que deberíamos tener un uniforme y respetarlo, porque, justamente, el uniforme uniforma, nos iguala. La escuela es el lugar que nos pone a todos en el mismo lugar. [...] Además, como institución, el tener un guardapolvo lo más barato posible, pero que todos tengamos el mismo. Yo no sé, incluso si los profesores, se me ocurre ahora, podríamos tener un guardapolvo igual que tenemos en la escuela. Y creo que se achican las diferencias. [...] Algunas van con ropa de marca, cosa que otras no la tienen, a lo mejor. Y no están queriendo decirlo expresamente; decir “mirá, yo tengo más que vos”, y [solo] acostumbra comprarse esa ropa de marca. Bueno, puede acceder a eso. Pero si pudiéramos ir todos con guardapolvo más uniforme, nos haría a todos más iguales, y acortaría o achicaría esa brecha, esa diferencia. [...] Sé que hay algún reglamento que habla de que no pueden ir vestidas, por ejemplo, con shorts muy cortos donde se ven algunas partes del cuerpo que

no, no se pretende mostrar, sino que porque no vamos a mostrar el cuerpo si no vamos a estudiar este si hay. (EMi).

Hubo un momento en que la cuestión del uso de un guardapolvo o pintor se indicó como un requisito tanto para la asistencia a la misma institución como para cuando las alumnas debían realizar prácticas en escuelas asociadas radicadas en distintos puntos de la ciudad. A dicho requisito se le agregaba el pedido de la utilización del distintivo de la escuela. Sin embargo, nunca se impuso su obligatoriedad. Más allá de que ese requerimiento no prosperó, puede verse su asociación persistente con la idea de ser identificadas como estudiantes y futuras docentes; además, reaparecía la idea de lo generacional como fundamento de ciertas resistencias por parte de las estudiantes.

Creo que tiene que ver con lo generacional. Para ellas, el guardapolvo, por ejemplo, el pintor, es el que podría ser el referente del docente. El guardapolvo [...] casi ninguna lo usa; [y] la que lo usa, es un guardapolvo como muy cortito que ni se ve; que no se note cuando tenés un guardapolvo puesto. Si te pones una campera arriba, no se nota que tenés un guardapolvo. No se sabe si sos la maestra, si sos la estudiante, si sos la mamá que va a buscar un niño al jardín, porque está como muy invisibilizado que es distinto. Claramente, cuando uno se pone un guardapolvo, es como que, bueno, “acá está la seño, se puso un guardapolvo”. Eso también me llama mucho la atención, cada vez cuesta más que las estudiantes incorporen el guardapolvo o el pintor como un referente del rol que están ocupando (EA).

Al respecto, es interesante, igualmente, recuperar el relato sobre lo que resultó a raíz de una encuesta que había tenido como objeto preparar la posible obligatoriedad del guardapolvo.

El año 2018, antes de la pandemia, desde la coordinación se propuso unificar un guardapolvo para todas las estudiantes que era obligatorio. [...] Se hizo una encuesta de opinión hacia las estudiantes a ver [...] qué les parecía unificar en un mismo guardapolvo a todas las estudiantes y de uso obligatorio mientras las estudiantes estuvieran en Carbó, y sobre todo cuando tenían que incorporarse en las escuelas asociadas. Y tuvo mucha, mucha negativa por parte de las estudiantes. Ellas argumentaban que eso era igualar a todo el

mundo y que no todos somos iguales; y en definitiva no se pudo hacer. Pensar que hubiera un modelo de guardapolvo o una idea de guardapolvo, o al menos un color de guardapolvo, donde, por ejemplo, las estudiantes de nivel inicial iban a tener un guardapolvo azul y rojo, y las estudiantes de primaria un polvo azul y verde, por decirte. Cada una lo podía hacer como quisiera, siempre que mantuviera esos colores para poder identificarse. [...] Y hubo mucha controversia, hubo mucha resistencia por parte del estudiantado, y no se logró ni siquiera unificar el color para el guardapolvo y tampoco se logró que fuera obligatorio (EA).

Es oportuno destacar que, a pesar de que el guardapolvo no se convirtió en obligatorio, siguió siendo considerado por una parte del grupo entrevistado como un recurso que las estudiantes debían incorporar, justamente, para favorecer su identificación.

Yo voy a las escuelas y les tengo que decir: “Chicas, ¿dónde tienen el guardapolvo?”. Porque no se los veo. No, no, y ellas te dicen. “Lo tengo abajo de la campera porque hace mucho frío”. Y claro, está bajo la campera, porque casi que les llega un poquito más abajo de la cintura. [...] Bueno, tenés que decir esto: “Chicas, el guardapolvo que se les vea, para que la mamá, cuando se acerque a la escuela, sepa que ustedes no son una mamá, sino que ustedes son referentes de la escuela, son las estudiantes de la escuela asociada”. [...] Mínimamente, que sea una cuestión de presencia, sin cambiar lo que cada uno es, digamos. Y si vos tenés el pelo pintado de rojo, porque es lo que por ahí más se ve, la estudiante que tenga la mitad del pelo rojo, negro, verde, bueno, sin cambiar esas cuestiones que son propias de cada uno y elección de cada uno, me parece que [...] uno vaya mínimamente con el guardapolvo que te identifique como docente, porque es lo que vos vas a representar, a esa institución. Todo lo otro me parece que es conversable y que es negociable.

Por otra parte, la cuestión de las diferencias de sector social volvió a marcarse en relación con este aspecto referido al vestir de las estudiantes al hablarse de las prácticas que se realizaban en las escuelas privadas.

Y depende también en qué institución estén los estudiantes [...]. Porque, incluso, hay muchas veces que son escuelas privadas religiosas y, bueno,

sabemos que hay un protocolo ahí en cuanto a la vestimenta, el guardapolvo, el peinado. Y eso nosotros tenemos que informar[lo] a las estudiantes para que cada estudiante decida en función de esas cuestiones que a nosotros también nos marcan como profes para ingresar estudiantes en escuelas asociadas. Pero me parece que siempre que haya acuerdos y se respete lo que cada uno es y, vuelvo a decir, y eso no interfiera en tu cuestión académica o en tu o en el desempeño del rol, me parece que, bueno.... (EA).

Al respecto, en otra entrevista se hizo referencia a esa cuestión del pintor volviendo a enfatizar el valor de la identificación del rol:

Solamente se solicitó cuando, desde la Secretaría, nos dijeron que tienen que venir con el pintor y el distintivo de la escuela. Y bueno, ahí nosotros solicitamos. Pero a las clases nunca, nunca han venido con short, bermudas, pollera o lo que fuere, nunca. Desde mi lugar yo nunca les dije nada. Si escuché de coordinadoras que le han dicho de manera ofensiva [...], pero no, no yo. [...] En realidad sí se les pedía, siempre las profes de prácticas les pedíamos, que vayan con algún distintivo cuando por ahí van a barrios que ellas no conocen, para sentirse, digamos, con cierta identidad. [...] Yo siempre les decía vayan con un pintor, [...] o sea, que vayan con algún guardapolvo, yo lo llamo así, y si tienen el distintivo mejor o la libreta, pero algo que los identifique (ER).

Las regulaciones vestimentarias no solo responden a consideraciones funcionales, sino también a dinámicas más amplias de control y disciplina. La propuesta de utilizar “ropa cómoda” para las alumnas del PEI ilustra esta relación, al vincular la vestimenta con las exigencias del rol profesional. En este contexto, la comodidad se fundamenta en las características específicas de la tarea docente: la movilidad constante, las interacciones físicas con niños y niñas, y la realización de actividades prácticas como las expresiones artísticas, el juego y el contacto con materiales como témperas o arena. Además, el guardapolvo y el pintor actúan no solo como protección de la ropa personal, sino también como símbolos de adecuación al espacio institucional y a las normativas del trabajo docente.

A modo de cierre del capítulo

En este capítulo, pudimos identificar una perspectiva sobre los cuerpos de las estudiantes adoptada por las y los docentes del PEI, que nos permitirá conectarla, en capítulo 4 con la concepción normalista vinculada a *la feminización de la tarea docente*. Han sido tres los ejes que se pudieron establecer a partir de las entrevistas para caracterizar dicha perspectiva: la procedencia sociocultural de las estudiantes junto con sus propiedades corporales y ciertas prácticas de estetización.

Del análisis del primer eje, relativo a la procedencia sociocultural, surgió un señalamiento sobre la marcada presencia de estudiantes del interior de la provincia y de otras nacionalidades —boliviana y peruana—, estas últimas con residencia en Córdoba; y sobre su condición humilde o su pertenencia a un sector social de escasos recursos. Este último aspecto apareció asociado con problemas relativos a la alimentación y con comportamientos considerados no adecuados para el espacio áulico. En las entrevistas también se vinculó esa procedencia con la edad de las estudiantes, su condición de madres jóvenes y de trabajadoras informales; con una perspectiva común entre ellas: la visualización del PEI como una carrera fácil, corta y con salida laboral; y con cuestiones culturales como la religiosidad, un contexto familiar machista y dificultades para la comprensión de textos o consignas.

Los problemas en la alimentación fueron referidos de manera insistente al peso corporal de las estudiantes, a su obesidad o su extrema delgadez. En cuanto a la edad, se asoció su juventud con comportamientos añejados, modos inadecuados, para el nivel de formación superior, de vestir o de interactuar, pasando por alto el hecho de que las edades se adecuaban a dicho nivel. Por otra parte, se destacó que varias de las estudiantes eran madres y trabajadoras informales con una importante carga horaria y una alta demanda física. Sin embargo, no dejaban de mostrar responsabilidad e interés con respecto al estudio, visto como la posibilidad de una salida laboral más que como una profesión. En varias entrevistas se ponderaba la gran predisposición de las estudiantes como una forma de contrarrestar sus difíciles condiciones materiales y personales. Pero, a la vez, se referían esas difíciles

condiciones a inscripciones socioculturales como el machismo o la religión causantes de limitaciones actitudinales y corporales. Esto último también apareció ligado a comportamientos que traslucían, desde la perspectiva de algunas docentes, una dificultad de las estudiantes para identificar las diferencias de roles o para “registrar al otro”, y la falta de higiene personal.

Al analizar el segundo eje, enfocado en las propiedades corporales de las estudiantes, surgió la cuestión acerca de un imaginario o mito sobre las propiedades físicas que caracterizarían a una maestra jardinera, como la juventud, la belleza o la simpatía. Aunque el grupo entrevistado adoptó una actitud crítica al respecto, esta no estaba exenta de contradicciones. A su vez, como contrapartida de esos estereotipos, se daba relevancia a la actitud. Otra característica de cuño normalista que recibió rechazos fue la que postula a la maestra como segunda madre; ya que se la asocia con un mandato patriarcal y con las asimetrías de género, que se expresan, concretamente, en la desigualdad salarial o en prejuicios sobre los roles de género.

Esos posicionamientos críticos dentro del grupo entrevistado no impiden que se siga subrayando la importancia de los cuerpos en la formación de una docente de nivel inicial. Se espera, además, que esta se presente como un modelo de mujer, que pone en juego la valoración y el juicio sobre, por ejemplo, sus modos de vestir, de moverse, de cubrir o descubrir su cuerpo. En este marco, la disponibilidad corporal, entendida como una *actitud personal*, apareció como un tipo de atributo independiente de las propiedades físicas de las estudiantes. Aunque se observó una concepción fluctuante con respecto a las valoraciones sobre los cuerpos en el desempeño de las estudiantes, también se marcó una tendencia a considerarlo central. De hecho, para que un cuerpo con propiedades físicas que podían ser vistas como impedimentos no se convirtiera en un obstáculo en el proceso de formación debía “compensarse” con la *actitud personal*. Ampliaremos en el siguiente capítulo sobre esta categoría, que emerge como nativa.

Por otra parte, algunas propiedades físicas, como el peso corporal, el peinado o la forma de vestir, aparecieron notoriamente conectadas con la procedencia social

de las alumnas. Se destacó la relevancia otorgada al peso corporal referido a sus hábitos y posibilidades de alimentación; se apuntaba en mayor medida a la obesidad, considerada mórbida, aunque también a la excesiva delgadez, y se las relacionaba con actitudes negativas como la falta de atención o de motivación. Es decir, aunque la actitud personal era valorada como un modo de contrarrestar propiedades físicas vistas como inadecuadas, muchas veces se sugería que estas podían determinar a la actitud personal. La falta de compensación de esas propiedades físicas *inadecuadas* —y esto se aplicaba especialmente a la obesidad— podían constituir un impedimento en el desarrollo de las actividades y, por lo tanto, para el futuro desempeño laboral.

Como vemos, el segundo eje permitió identificar ciertos esquemas de percepción vinculados con un ideal, “imaginario” o “mito” de que la maestra jardinera “tiene que ser linda, flaca, bella, arreglada, bonita”, y también, maternal. Esto la muestra como naturalmente apta para el cuidado, pero la sujeta, también, por su género, a adaptarse a modelos de apariencia y de conducta opuestos a la erotización del cuerpo femenino. Examinar estos supuestos desde la noción de una estética escolar nos llevó a proponer un tercer eje según el cual las prácticas escolares de estetización podrían pensarse como “prácticas de reproducción de cualificaciones estéticas de ciertos rasgos” que tienen carácter sensorial y material y que operan con relación a las situaciones o los individuos.

Se puso el foco en aspectos como la vestimenta, la higiene personal o la “presencia”, que formarían parte de la conformación de ese ideal. Así, se tomaron en cuenta elementos como “los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el ‘buen gusto’, el ‘sentido común’ y los ‘sentimientos correctos’ escolares en docentes y alumnos”, junto con el rechazo a aspectos que se consideran como contrarios a una adecuada estética escolar, como los olores, la sudoración o el aliento. Asimismo, nos interesó la importancia otorgada a las formas del vestir, que incluyen también el peinado, los tatuajes, el uso de cosméticos o de adornos corporales, dada su marcada codificación.

Además, aunque en las entrevistas se procuraba distinguir lo académico del aspecto personal, esta última cuestión mostró tener un peso propio en la forma de juzgar el desempeño de las estudiantes. Los argumentos sobre la apariencia correcta apelaron a “la comodidad” y a señalar las ventajas del uniforme; se lo presentaba

como una manera de homogeneizar y de subrayar la investidura docente, de evitar que se mostrara más de lo que se debía mostrar y de igualar por fuera de las diferencias socioeconómicas.

Se apeló, asimismo, a la diferencia generacional como explicación de actitudes o comportamientos de los estudiantes vistos como inadecuados para el buen desempeño de la tarea docente y para el cuidado de los niños y niñas a su cargo. Sin embargo, su pertenencia a un determinado sector social también se ligó con las diferencias que manifestaban las estudiantes, no solo por la forma de adornar los cuerpos con el vestir, sino por la forma de descubrirlos, respecto del modelo que se esperaba que siguieran.

Capítulo 4 Dinámicas de reproducción y posibilidades de resistencia

En este capítulo la propuesta consiste en analizar las relaciones posibles que se establecen entre la perspectiva adoptada en sus discursos por las y los docentes del PEI con referencia a los cuerpos de las estudiantes y la concepción normalista de la feminización de la tarea docente. Al respecto, los estudios de género adquieren una importancia central, ya que el análisis se centra en la formación de profesoras dentro de una institución con una fuerte herencia normalista, cuya historia estuvo marcada por la promoción y consolidación de la feminización de la enseñanza.

Sin embargo, este aspecto se comprende dentro de una visión más amplia que aborda los cuerpos como problema contemporáneo y que implica distintos enfoques, como el socio-histórico, el antropológico, el de los feminismos y, en relación con nuestro caso específico, el de la pedagogía crítica; todo ellos desarrollados a lo largo del siglo XX, en el marco de una sociedad heterogénea y diferenciada.

Consideramos que lo individual y lo social están articulados y dan lugar a una subjetividad colectivizada que se manifiesta en la vida cotidiana y dentro de procesos histórico-sociales. Acordamos con la idea de que, en la sociedad, existen principios generadores de prácticas y representaciones, que se enlazan con lo que Bourdieu llamó *hexis corporal*, como manera de ser y estar, vinculada con el carácter reproductivo del *habitus*. En este marco, se formula la idea de lo observable del cuerpo también como un producto social, mediado por hábitos, con una trayectoria, y objeto de una distribución desigual entre las clases. Estos elementos tratados distintivamente tienen un papel crucial en el análisis de las entrevistas, y están en el origen mismo de la posibilidad de trabajar sobre las concepciones que manifiestan las y los docentes del grupo entrevistado, como significaciones que se expresan en sus discursos.

Pensamos, por lo tanto, que no hay una idea acabada de cuerpo, que hay cuerpos en plural, ya que constituye una construcción simbólica entre otras posibles y que no debe ser tratada únicamente como un fenómeno natural. Es decir, en tanto las relaciones entre el sujeto y el cuerpo están siempre mediadas por el lenguaje,

queda claro que la percepción de los cuerpos nunca es meramente directa y objetiva. Además, dentro de la sociedad se ponen en juego estructuras de poder respecto de las cuales se ubican los cuerpos de quienes dominan como legítimos y sueltos, y los de quienes son dominados, como ilegítimos o alienados y torpes. Así, resulta interesante que Bourdieu propusiera las relaciones sociales de oposición femenino/masculino como el mejor ejemplo para entender la lógica de la dominación y la violencia simbólica que conlleva. Son cuestiones de esta índole las que, a nuestro entender, salen a la luz al conectar algunas significaciones que emergen de los discursos docentes con modelos como el normalismo, y aspectos puntuales de este, como la feminización de la tarea docente.

Otra perspectiva fundamental es la propuesta por Foucault, quien puso en juego la relación entre saber y poder y ubicó a los cuerpos como sede de constantes luchas y conflictos que tienen lugar mediante la acción siempre operante del lenguaje y las ideas. Subrayó, además, que el cuerpo humano existe en y a través de un sistema político y, en ese sentido, se encuentra atrapado por los mecanismos de poder. Al respecto, nos enfocamos en registrar posicionamientos que promueven la reproducción, dentro del marco institucional, de la concepción normalista estudiada; esa operación reproductiva que tiene lugar a partir de las prácticas y las representaciones se delinea con mayor claridad en la medida en que choca con la experiencia y el *habitus* de las estudiantes.

En esta dirección, también podría pensarse la intervención de los estudios de género, a los que aludimos más arriba; estos fueron producto de la teoría feminista y han permitido, entre otras cuestiones, introducir la noción de patriarcado, que permitió explicar las desigualdades entre hombres y mujeres y las relaciones jerárquicas entre ellos naturalizadas en diferentes culturas. Metodológicamente, el género es leído como una categoría que produce órdenes y jerarquizaciones vinculadas con espacios y tareas, y con actitudes específicas para cada sexo, todo lo cual supone, igualmente, cierto marco de complementación, que constituyen los roles y estereotipos de género. La fuente de estos estereotipos suele hallarse en las creencias compartidas dentro de

una sociedad, que, por su carácter simplificador, suelen dar lugar a la configuración de prejuicios que contribuyen a consolidar la oposición entre los sexos y a naturalizarla. En nuestro trabajo, esta cuestión alcanzó una gran relevancia a partir de que la feminización de la tarea docente es una concepción que está alimentada por ideas sobre el rol social de la mujer que la sujetan a funciones como la maternidad o el cuidado, y a imágenes estereotipadas, como la de la maestra jardinera joven, linda y simpática.

Ahora bien, el abordaje de la cuestión institucional vinculada con la educación requiere una primera distinción entre dos realidades, una que refiere al establecimiento educativo propiamente dicho y otra que atañe a lo institucional como un tipo de configuración que articula ideas, valores y significaciones instituidas, las cuales se manifiestan mediante formalizaciones de distinto grado. Esta segunda acepción tuvo para la investigación un valor fundamental porque nos permitió pensar otra distinción entre lo instituido y lo instituyente.

Así, todo aquello que aparece como dado u organizado en ciertos patrones que favorecen un determinado orden institucional se engloba dentro de lo instituido. Lo instituyente, en cambio, apunta a dar cuenta de la potencia de producir organización, de trabajar con los imaginarios sociales e individuales que ponen el acento en lo nuevo o lo diferente, y de desplegarse con una intención transformadora. Planteamos que el discurso normalista, y en este caso, lo referido específicamente a la feminización de la tarea docente, opera como lo instituido y conlleva la reproducción de modelos que presentan resistencia ante lo instituyente que busca transformarlos. Esta resistencia puede verse, por ejemplo, en las contradicciones que expresan las entrevistas cuando se usa una categoría nativa como la de *actitud* con un sesgo compensatorio de las diferencias que presentan los cuerpos de las estudiantes respecto del modelo de cuerpo femenino esperado; la *actitud* aparece, en ocasiones, vinculada con la noción de disponibilidad corporal perteneciente al marco teórico de la educación física. Estos usos de las categorías por parte de las docentes en la cotidianidad escolar remiten, también, a la idea foucaultiana de que “el poder, lejos de estorbar al saber, lo produce”

(Foucault, 1979, p. 107); se produce un saber sobre el cuerpo, como lo han hecho las disciplinas escolares, que contribuye a consolidar el poder sobre los cuerpos.

La actitud o actitud personal se define como una categoría nativa, es decir, un concepto que emerge del propio lenguaje y comprensión de los actores involucrados en el fenómeno social estudiado. En este caso, es un término utilizado por las y los docentes para describir el compromiso, la disposición y la capacidad de las estudiantes para afrontar las exigencias de la formación docente, independientemente de sus características físicas o de sus condiciones socioculturales.

Desde la perspectiva de la sociología de los cuerpos, una categoría nativa tiene un valor especial, ya que no es una imposición externa del investigador, sino un reflejo directo de cómo los actores sociales construyen y dan sentido a su realidad. Estas categorías son significativas porque revelan las prácticas, valores y discursos que estructuran las interacciones y expectativas en un contexto específico. En este caso, la actitud personal se percibe como un atributo central que no solo compensa posibles limitaciones físicas o materiales, sino que también opera como un indicador de la capacidad de las estudiantes para cumplir con el ideal profesional. Este énfasis en la actitud refuerza la idea de que los cuerpos de las estudiantes no se valoran únicamente desde sus propiedades corporales, sino también desde una disposición subjetiva que conecta el esfuerzo individual con las exigencias institucionales y culturales de la docencia.

4. 1 Entrecruzando los ejes y la teoría

Tomar en cuenta todos estos aspectos fue lo que nos permitió delinear los tres ejes de análisis que aplicamos a nuestro estudio, enfocado en identificar las concepciones sobre los cuerpos de las estudiantes que se expresaban en los discursos del grupo entrevistado de docentes del PEI, para establecer conexiones con la concepción normalista; especialmente, a partir de la noción de feminización de la tarea docente. En relación con la articulación entre lo individual y lo social que sostiene

nuestra mirada teórica, se trabajó con la idea de que el discurso de los actores sociales permite identificar significaciones. Esas significaciones se conectan con representaciones que configuran el sentido de las prácticas.

La feminización de la tarea docente, como parte de un sistema de valores y prácticas normalistas, supone un ideal de lo femenino orientado a moldear los cuerpos y los comportamientos ya en la instancia de la formación docente. En la medida en que este tipo de nociones han estado en la mira de las perspectivas críticas sobre la educación, lo que nos interesó fue indagar la persistencia de ciertos rasgos vinculados a un patrón de feminidad aplicado a la mujer educadora. Como ya se señaló, al momento de la investigación, el PEI contaba con un cien por ciento de estudiantes mujeres, en un contexto en el que la tarea docente sigue siendo ejercida, de forma mayoritaria, por ellas (Yannoulas, 1996; Oiberman y Arrieta, 2001). En ese marco, durante las entrevistas se observaron distintas expresiones que aludían a lo que llamamos *pautas de aceptabilidad* dirigidas a fijar un modelo de mujer apto para desempeñar esta función. Esas pautas se aplicaban a las distintas actitudes de las estudiantes en el aula, a su aspecto, a su higiene personal, a su presencia o a sus comportamientos corporales. Veíamos trazarse así criterios selectivos que incluso podían dificultar la trayectoria y permanencia en la carrera de aquellas estudiantes que no se adecuasen a dichas pautas o que presentaran rasgos incongruentes con ellas.

Considerar como primer eje la procedencia sociocultural de las estudiantes se fundamentó en la atención puesta sobre esta cuestión por el grupo entrevistado. Dentro de esta noción ingresaban componentes como el lugar de origen y residencia y el sector social del que provenían, que abarcaba aspectos como el económico y el cultural, la edad, el tipo de empleo, la maternidad, y en algunos casos, la nacionalidad. En cuanto al lugar de origen o residencia, se enfatizaba su incidencia en el caso de alumnas que provenían del interior de la provincia o que pertenecían a colectividades como la peruana y la boliviana. Por otra parte, la mayoría del alumnado residía, según surge de las entrevistas, en barrios marginalizados de la ciudad de Córdoba. La

procedencia, así caracterizada, fue utilizada más de una vez, en las entrevistas, como explicación de ciertas actitudes, comportamientos y propiedades físicas de las alumnas que se valoraban como poco pertinentes para el profesorado.

Era frecuente que se insistiera en observar que la mayoría de las estudiantes eran de condición humilde o con escasos recursos; y esto se asociaba con problemas en la alimentación que tenían, por ejemplo, consecuencias sobre la movilidad o la participación en clase, y con comportamientos no adecuados al espacio áulico. Otros factores tomados en cuenta fueron la maternidad, vista en conexión con un mandato social, la edad de las estudiantes y los tipos de trabajo que realizaban, ya que se los valoraba como condicionantes de su desempeño durante las clases. La falta de concentración y el cansancio se atribuían a estos factores. Asimismo, las entrevistadas consideraban que las alumnas tenían una visión del PEI como una carrera fácil y corta capaz de ofrecer una salida laboral segura, y no como una vía de profesionalización. Otras cuestiones culturales asociadas con la procedencia social que se marcaron en las entrevistas fueron la religiosidad y el contexto familiar machista, incluso se mencionaron casos de violencia de género.

Puede verse entonces que, en las entrevistas, la procedencia social aparecía como un elemento que incidía negativamente, por distintos motivos, en la actitud corporal, que se volvía o bien rígida o no lo suficientemente flexible o expresiva, y casi siempre resultaba inadecuada. Los problemas de alimentación que afectaban el peso corporal, con rasgos dominantes como la obesidad o bien la extrema delgadez, se apuntaban como cuestiones que coartaban la soltura de movimiento. También se daba a entender que los contextos familiares y religiosos influían en el comportamiento, por lo que las alumnas, muchas veces, se mostraban tímidas o reacias a participar de actividades en el aula que implicaran exposición. También la juventud de muchas estudiantes se ligaba con comportamientos añejados y con vestimentas o maneras de interactuar que no se consideraban adecuadas al nivel de formación superior. Por último, la gran cantidad de horas de trabajo que cumplían muchas estudiantes, junto con la informalidad de los empleos que desarrollaban y su

carácter físicamente demandante —limpieza, cuidado, elaboración de comidas—, se mencionó como un elemento que influía en la disponibilidad corporal durante las clases. Generalmente, esas limitaciones se visualizaban en relación con las actividades propuestas dentro del ámbito escolar, por ejemplo, en lo referido al juego, pero también en los comportamientos que traslucían, al interior del aula, una dificultad de las estudiantes para identificar las diferencias de roles o para “registrar al otro”. Ambas cuestiones se veían como expresión de hábitos culturales que difuminaban la asimetría entre docentes y alumnas. Es decir, ciertas marcas culturales eran juzgadas como limitaciones propias de un sector social particular con dificultades para entender los códigos culturales implícitamente avalados en el ámbito educativo; en ese sector, se daba por sentado el predominio de cuerpos diversos, alejados del modelo esperado.

Como contrapartida de tales limitaciones, se destacaba la responsabilidad que mostraban las alumnas con respecto al estudio y el interés por superarse. Pero enseguida se hacía foco en la importancia que otorgaban a la salida laboral antes que a la práctica profesional o académica. En este marco, la predisposición de las estudiantes solía leerse, principalmente, como compensación de sus difíciles condiciones materiales y personales. Pero esa predisposición también puede interpretarse como un modo de ganar la aprobación de las docentes y, por consiguiente, de la materia.

Para pensar la caracterización de esos cuerpos diversos que surge de los dichos de las entrevistadas, se elaboró un segundo eje con las propiedades corporales como núcleo. Estas propiedades constituyen lo observable del cuerpo en tanto producto social, y según Bourdieu (2000), son aprehendidas a través de esquemas de percepción; entre ellos, nos interesó particularmente la oposición femenino/masculino, que abre una puerta para considerar la perspectiva de género como enfoque de análisis. Otra cuestión fundamental indicada por el autor que se observó en las entrevistas refiere a la desigual distribución de esas propiedades corporales entre las clases sociales y el modo en que se ven influidas por las condiciones de trabajo y los

hábitos de consumo. Aunque esto no se expresa de manera directa, aparece aludido con frecuencia, principalmente, en relación con los hábitos alimentarios y sus consecuencias, la obesidad y la extrema delgadez, que inscriben una trayectoria de los cuerpos que están por fuera de los modelos deseados según los esquemas perceptivos dominantes.

Obesidad y extrema delgadez se convierten en categorías que permiten distinguir a esos cuerpos ilegítimos o alienados y torpes, de aquellos considerados legítimos y caracterizados por su soltura o su armonía. Por esa vía se introduce una forma de violencia simbólica que, para Bourdieu (2000), se manifiesta con peculiar crudeza en las relaciones sociales de oposición entre lo femenino y lo masculino. Aplicada a nuestro caso, esa oposición muestra una violencia que se sustenta, por partida doble, en las diferencias de clase y de género; como ya dijimos, en su mayoría las estudiantes provienen de sectores sociales de escasos recursos. De este modo, se hallan expuestas a una vulnerabilidad marcada por la interseccionalidad de categorías como las de mujer joven, pobre y extranjera. Como ha señalado Kimberlé Crenshaw (2012), “la violencia que viven muchas mujeres a menudo se conforma por otras dimensiones de sus identidades, como son la raza o la clase” (p.88).

Por otra parte, es importante subrayar aquí que los esquemas de percepción que se pusieron en juego en las entrevistas actúan, en general, como verdaderos modelos de validación y de juzgamiento. En ese sentido, creemos que pueden entenderse como *habitus* que operan en lo cotidiano (Bourdieu, 2010; Bracht, 2005), y que por ello mismo resultan difíciles de identificar y de modificar. Nuestro análisis intenta, justamente, contribuir a registrarlos y relevarlos, y a promover un ejercicio de reflexión que haga lugar a su cuestionamiento. Como observa Cullen (1997), se trata de examinar esos modelos hegemónicos en los que se encuentran representaciones y valores que determinan el lugar otorgado a los cuerpos en una sociedad y una cultura específicas para habilitar alternativas que puedan liberar a los cuerpos de visiones culturales fijas. Asimismo, acordamos con el autor en la pertinencia de indagar las relaciones entre docentes y alumnos, ya que participan directamente de

los procesos educativos. En este caso, nuestro interés se concentró en la perspectiva del grupo entrevistado en tanto el rol docente remite a sujetos pedagógicos que encarnan un poder-saber y que pueden ser conductores de una concepción normalista de los cuerpos que implica una selección de sentidos, imágenes y saberes, los cuales se transmiten a las estudiantes. Señala Cullen que, las y los docentes, además de administrar los saberes tenidos por válidos, realizan construcciones singulares y propias desde su historia personal que implican modos de *estar corporalmente*, de moverse y de entrar en relación con el conocimiento y la enseñanza. De todo esto, resulta un lugar asignado a lo corporal en la formación docente que sostiene su poder de enseñar.

También Barbero González (2005), aporta una mirada clave para nuestro trabajo al señalar la existencia de modelos que apuntan a normalizar identidades dentro de una sociedad, y que asignan a los cuerpos una valoración que depende de su respuesta ante el modelo dominante.

Ahora bien, esos *habitus*, o la transmisión de esos sentidos o modelos hegemónicos, desde nuestra perspectiva, no dan lugar a una mera reproducción ni se fundan directamente en una repetición acrítica. De hecho, en las entrevistas, nos encontramos, más de una vez, con enunciados que implican actitudes críticas hacia ciertos imaginarios o mitos sobre, por ejemplo, las maestras jardineras. En particular, pueden mencionarse dos: aquel según el cual se las identifica por su juventud, su belleza o su simpatía, y aquel que las sitúa como segunda madre. En ambos casos, se trata de visiones vinculadas a las asimetrías de género.

Criticar la idealización de ciertos patrones corporales o de comportamiento que se atribuyen a las profesoras de educación inicial no implica que el grupo entrevistado no cayeran en contradicciones. La importancia otorgada a los cuerpos en relación con la formación de docentes de educación inicial no dejó de subrayarse como esencial para su función, solo que esa importancia se traducía ahora en el valor compensatorio de la actitud. Identificamos esta noción como una categoría que circula dentro del grupo entrevistado, y que tiene como principal característica su utilización en

contextos de sentido que la refieren como un modo de compensar propiedades corporales de las estudiantes que no se consideran adecuadas para el ejercicio del rol docente según ciertas pautas de aceptación. Además, aparece tratada como un tipo de atributo personal que no estaría sujeto a ciertas propiedades físicas de las estudiantes, sino fundado en lo que podría llamarse la personalidad individual.

En varias ocasiones, por ejemplo, se señaló la importancia del peso corporal asociado a la disponibilidad corporal, en tanto se daba a entender que podría condicionar el correcto desempeño motriz de la estudiante y los cuidados y acompañamiento que se debían dar a las infancias; y también se hablaba de la timidez o la falta de soltura en relación con cuestiones socioculturales ligadas a la religiosidad o a un contexto familiar machista, es decir a la proveniencia social. La disposición corporal entonces era percibida en una fuerte ligazón con lo social como elemento condicionante, que nos llevó a pensar en el señalamiento de Bourdieu (2000) acerca de la existencia de correspondencias entre las clases sociales y las desiguales propiedades corporales.

Frente a estas limitaciones, la actitud se presentaba como una forma de atenuarlas o compensarlas. Además, se pudo apreciar una mirada asociada con un rol modélico que la mujer debería cumplir y que, se dirigía hacia la valoración y el juicio sobre sus modos de vestir, de moverse, de cubrir o descubrir sus cuerpos.

Como muestran las entrevistas analizadas, la estetización de los cuerpos en la formación docente se inscribe en una trama de regulaciones materiales y simbólicas que no pueden entenderse como meras normas de presentación personal, sino como parte de un dispositivo más amplio de disciplinamiento de los cuerpos y construcción de subjetividades. Esta regulación no opera de manera aislada, sino que se articula con una matriz de poder en la que los cuerpos de las futuras docentes son objeto de clasificación y normalización, reproduciendo jerarquías de género y de clase que moldean su presencia en el espacio escolar. Así, lejos de responder a una necesidad meramente funcional, las disposiciones sobre la vestimenta, la higiene y la imagen profesional configuran un campo de prescripciones que se presentan como naturales,

pero que en realidad responden a una historia de sedimentación normativa en la que se inscriben expectativas sobre la feminidad, la autoridad y el control del cuerpo en la enseñanza.

Desde una perspectiva foucaultiana, es posible interpretar estas normativas como tecnologías del cuerpo que operan mediante una lógica de regulación productiva antes que represiva. No se trata simplemente de prohibir ciertas expresiones corporales o restringir el uso de determinados atuendos, sino de modelar disposiciones que hacen que ciertos comportamientos sean impensables dentro del marco de la docencia. Siguiendo este razonamiento, el ideal de feminidad hegemónica que se impone en la formación docente no es solo una norma externa a la que las futuras maestras deben adecuarse, sino una construcción que se interioriza a través de un régimen de prácticas que enseñan, validan y sancionan formas específicas de habitar el cuerpo en el aula.

El concepto de "régimen de apariencias", desarrollado por Inés Dussel, resulta clave para comprender el funcionamiento de estas regulaciones. Lejos de ser estáticas, las normas que regulan la presentación y la presencia de los cuerpos en la escuela han cambiado históricamente, adaptándose a nuevas sensibilidades y exigencias institucionales. Sin embargo, la mutabilidad de estas normativas no significa que hayan perdido su eficacia como dispositivos de poder. Como señala la autora, la regulación de los cuerpos en la enseñanza no desaparece, sino que se reorganiza continuamente, operando sobre la base de distinciones que definen qué cuerpos son adecuados para la enseñanza y cuáles representan una amenaza a la identidad profesional docente. En este sentido, la insistencia en la neutralidad, la sobriedad y la discreción en la formación de maestras no puede analizarse como una simple cuestión de gustos o preferencias, sino como parte de una lógica de domesticación de los cuerpos que ha acompañado históricamente la feminización de la enseñanza.

Dentro de este régimen de apariencias, el cuerpo de la estudiante, futura docente, es siempre un cuerpo vigilado. No solo debe ser adecuado en términos de

vestimenta, sino que también se espera que comunique ciertos valores asociados a los cuidados, la dedicación y la paciencia. Como han mostrado las entrevistas, estas expectativas operan de manera implícita en la evaluación del desempeño de las estudiantes del PEI. La apariencia física, la higiene personal y la vestimenta correcta no solo son consideradas atributos deseables, sino que también funcionan como marcadores de idoneidad profesional, estableciendo un vínculo entre la estética corporal y la capacidad pedagógica.

Es en este punto donde la noción de estetización adquiere un carácter político. Como han señalado Pineau (2018) y Milstein & Méndes (2013-2017), la escuela no solo enseña contenidos disciplinares, sino que también modela sensibilidades colectivas que definen qué cuerpos son legítimos dentro del campo educativo. Esta producción de sensibilidades no se da de manera abstracta, sino que se materializa en prácticas concretas que establecen jerarquías de valor entre los sujetos. La distinción entre lo "adecuado" y lo "inadecuado" en términos de apariencia docente no solo delimita las fronteras de la identidad profesional, sino que también refuerza desigualdades de género y de clase que históricamente han estructurado el acceso y el reconocimiento dentro de la profesión.

En este sentido, la normalización de los cuerpos de las docentes no puede separarse de la historia del normalismo, en la medida en que el modelo de feminidad impuesto en la enseñanza ha operado tradicionalmente como un mecanismo de regulación de la autoridad escolar. La maestra debía encarnar un ideal de corrección moral y estética que la diferenciara de otras figuras femeninas y la legitimara como transmisora de valores. Aunque la regulación corporal en la docencia ha cambiado con el tiempo, su función disciplinaria sigue presente en la formación docente actual, donde la corrección estética y la discreción siguen siendo condiciones necesarias para el reconocimiento profesional.

Sin embargo, como señala Dussel (2007), estas regulaciones no operan sin tensiones ni resistencias. Si bien el régimen de apariencias sigue funcionando como un marco de normalización de los cuerpos de las docentes, también se observan

procesos de reconfiguración y disputa que cuestionan sus presupuestos. Las estudiantes que desafían las normas implícitas sobre la vestimenta o que introducen elementos considerados inadecuados en su presentación personal no solo expresan una diferencia estética, sino que también ponen en cuestión los límites de lo aceptable dentro de la profesión docente. Estos desafíos no siempre son explícitos ni necesariamente contestatarios, pero evidencian que el modelo de feminidad normalista que persiste en la formación docente no es monolítico, sino que está en constante negociación. Mostrando, asimismo, la inestabilidad de los criterios normativos.

Así, las futuras docentes exploran márgenes de autonomía para resignificar su apariencia y su identidad profesional en un proceso que pone en juego no solo su autopercepción, sino también la validación o el rechazo por parte de sus pares y formadores. En efecto, cada cuerpo se convierte en un terreno de disputa donde las normas pueden ser reiteradas, pero también subvertidas.

El conjunto de normas de feminidad en este contexto opera como una performatividad de género (Butler, 2002) que se refuerza mediante la repetición constante de ciertos comportamientos e imágenes. Aquellas estudiantes que no se ajustan a este guion normativo —sean más delgadas, con obesidad, con vestimentas “llamativas” o actitudes corporales distintas— pasan a ser consideradas cuerpos abyectos, quedando al margen del régimen de inteligibilidad asociado a la “buena maestra”.

Por otro lado, el entrecruzamiento entre la lógica disciplinaria foucaultiana y la agencia individual se traduce en una tensión continua que produce, a la vez, sujeciones y resistencias. Frente al poder que busca docilizar al cuerpo y homogeneizarlo, emergen actos de desacato, ya sea una simple negativa al uso de uniforme o la introducción de elementos estéticos “transgresores”.

Las resistencias y las tensiones narradas evidencian que la feminidad hegemónica asociada al rol docente no logra anular por completo otras corporalidades y expresiones. El poder disciplinario, la violencia simbólica y la performatividad de

género coexisten con la capacidad de cada estudiante para “ir corriendo los límites” de lo aceptable, abriendo así grietas en la reproducción de la feminización tradicional de la tarea docente. Este panorama invita a un replanteamiento crítico de la formación docente, reconociendo la diversidad corporal y discursiva de las futuras maestras y propiciando un horizonte más inclusivo, reflexivo y abierto al cambio.

La tensión entre la continuidad y la transformación en la regulación de los cuerpos docentes sugiere que las normativas sobre la apariencia no son meros vestigios de una tradición pasada, sino mecanismos activos de estructuración del campo educativo. La insistencia en la higiene, la discreción y la neutralidad estética no responde solo a criterios funcionales, sino que forma parte de un proceso más amplio de control y reproducción de la identidad docente. Esto plantea la necesidad de problematizar el papel de estas regulaciones en la enseñanza, no solo para comprender su origen y funcionamiento, sino también para abrir espacios de reflexión sobre la posibilidad de construir modelos de formación docente que no reproduzcan de manera acrítica los estándares heredados del normalismo.

La pregunta, entonces, no es solo cómo estas normativas siguen operando en la formación docente, sino qué implicancias tienen para la definición misma de lo que significa ser profesora de educación inicial en la actualidad. Si la profesionalización de la docencia sigue anclada en un ideal estético de feminidad contenida y discreta, cabe preguntarse qué alternativas existen para pensar un modelo de formación que no reduzca la autoridad pedagógica a la adecuación a un régimen de apariencias heredado. Esta cuestión no es menor, ya que implica revisar críticamente las formas en que los cuerpos de las docentes han sido históricamente contruidos y las maneras en que estas construcciones siguen definiendo las oportunidades y los límites de quienes ingresan a la profesión.

El análisis de estas regulaciones no solo permite comprender cómo se produce y se reproduce el ideal estético de la docente, sino que también abre interrogantes sobre las condiciones de posibilidad para la transformación de estas normas. En un contexto en el que las discusiones sobre género, diversidad y cuerpo han adquirido

centralidad en los debates educativos, la formación docente no puede permanecer ajena a estos cuestionamientos. Esto requiere un esfuerzo por desnaturalizar los criterios que siguen regulando la presencia de los cuerpos en la enseñanza, haciendo visible el carácter histórico y arbitrario de muchas de estas normas, y explorando formas alternativas de construir la identidad docente desde una perspectiva que no esté basada en la adecuación a un modelo de feminidad preestablecido.

Desde esta perspectiva, la formación docente no debería centrarse en la corrección de los cuerpos, sino en la construcción de un espacio educativo que no reduzca la profesionalidad a la apariencia ni a la adecuación a un régimen de control estético. Esto implica reconocer que la autoridad pedagógica no puede depender de la disciplina impuesta sobre los cuerpos, sino de la capacidad de construir nuevas formas de habitar la enseñanza que no estén sujetas a las mismas lógicas de domesticación que han definido históricamente el campo educativo.

Para cerrar, la discusión realizada muestra que los imperativos corporales expresados en los discursos del PEI reflejan la persistencia de una tradición normalista que vincula la feminidad a la tarea docente mediante exigencias de corrección estética y disciplinamiento de los cuerpos de las estudiantes. A partir de la articulación de categorías como “actitud” y “disponibilidad corporal”, se constata que estas normas se imponen como indicadores de idoneidad profesional en la formación de maestras. No obstante, las evidencias también revelan espacios de disputa y resignificación, lo que sugiere la posibilidad de transformar estos parámetros normativos y avanzar hacia una concepción de la docencia que reconozca la diversidad y potencie nuevos imaginarios en el ámbito educativo.

Conclusiones

Tras el recorrido teórico y analítico desarrollado en los cuatro capítulos precedentes, las conclusiones de este trabajo permiten sintetizar los hallazgos en torno a la persistencia de un modelo normativo sobre la corporalidad en la formación docente inicial. A partir del análisis de los discursos de las y los docentes del PEI de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, se identificó cómo la tradición normalista sigue operando como un marco referencial que regula las expectativas sobre el cuerpo de las futuras maestras, reproduciendo una feminización de la tarea docente atravesada por mandatos estéticos y de comportamiento.

Estos discursos no solo legitiman un ideal de feminidad hegemónica, sino que también establecen jerarquías entre cuerpos, diferenciando aquellos considerados adecuados para la docencia de aquellos que son percibidos como incongruentes o inapropiados.

Sin embargo, el análisis también reveló tensiones y resistencias que evidencian la posibilidad de transformar estos estándares, abriendo el debate sobre la necesidad de repensar la formación docente desde una perspectiva más inclusiva y crítica. A continuación, se presentan las principales conclusiones de la investigación en función de los objetivos planteados.

En función del primer objetivo específico, se caracterizaron las concepciones sobre el cuerpo en el marco del normalismo en Argentina y su impacto en la feminización de la tarea docente. Se evidenció que el normalismo, como dispositivo histórico de formación de maestras, impuso una serie de atributos corporales normativos que se han mantenido a lo largo del tiempo, configurando un ideal de feminidad asociado a la sobriedad, la pulcritud y la discreción. Estos ideales, lejos de haberse diluido con el paso del tiempo, persisten en la formación docente y en los discursos de las y los docentes del PEI, reflejando la continuidad de una lógica disciplinaria que regula no solo el conocimiento pedagógico, sino también la apariencia y el comportamiento de las futuras maestras.

El recorrido por la historia de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó confirmó que la tradición normalista sigue operando como un marco referencial en la construcción del rol docente, promoviendo un modelo de cuerpo que se vincula con valores de domesticidad, maternidad y autocontrol. Como así también con lo higiénico, lo moral, el cuidado, y el recato. A todo esto, se le suman las nuevas exigencias institucionales y culturales al rol docente, como ser activo, flexible y dispuesto al juego y a las actividades motrices.

En cuanto al segundo objetivo específico, el análisis de los discursos permitió identificar la perspectiva que adoptan las y los docentes del PEI en relación con los cuerpos de las estudiantes. Se observó que la corporalidad de las futuras maestras es objeto de una evaluación implícita que no se limita a aspectos académicos o profesionales, sino que incluye dimensiones estéticas y actitudinales.

Se destaca la presencia de categorías nativas como actitud, buena presencia o disponibilidad corporal, que funcionan como mecanismos de validación o exclusión dentro de la formación. Estas categorías, aunque no siempre explícitas, establecen jerarquías entre las estudiantes, favoreciendo a aquellas que encajan dentro de los cánones tradicionales de feminidad y desvalorizando a quienes presentan cuerpos considerados "problemáticos" o "incongruentes".

En este sentido, los cuerpos con obesidad, los cuerpos marcados por estéticas alternativas o aquellos que no responden a la imagen esperada de la maestra -por ejemplo, a través del vestuario, la gestualidad o la ornamentación- son percibidos como desviaciones que requieren corrección o adaptación.

Al respecto, uno de los ejemplos claros de esta corrección, recogida en la entrevista de una de las profesoras, fue el hecho de que una estudiante le confirma a su docente que empezó un tratamiento para adelgazar. La obesidad, fue el atributo o la propiedad física observable que más se reiteró, y si no aparecía ligada al imperativo de una actitud activa o de disponibilidad corporal, podía ser una complicación en el desarrollo de las actividades estudiantiles.

Respecto al tercer objetivo específico, se describió cómo esta perspectiva sobre los cuerpos de las estudiantes, manifestada en los discursos docentes, se vincula con la concepción normalista del cuerpo y con la feminización de la tarea docente. El análisis mostró que los discursos docentes no solo reproducen estándares de feminidad hegemónica, sino que también configuran un régimen de aceptabilidad que atraviesa múltiples dimensiones: la estética, la moral y la profesional. Se constató que existe una relación estrecha entre la regulación de la apariencia y la construcción del rol docente, en la que el cuerpo femenino debe mantenerse dentro de ciertos límites para ser reconocido como legítimo dentro del campo educativo. Desde la perspectiva de género y desde la interseccionalidad, se evidenció que estas regulaciones afectan de manera diferenciada a las estudiantes según su clase social, su apariencia física y su grado de ajuste a los parámetros de feminidad esperados. En particular, los cuerpos obesos y los cuerpos considerados “abyectos” (Butler, 2002) transgresores, o incongruentes, sufren un proceso de invisibilización o señalamiento, lo que refuerza la exclusión simbólica dentro del ámbito de la formación docente.

Finalmente, en relación con el objetivo general, el estudio permitió analizar cómo los atributos e imperativos corporales expresados en los discursos docentes operan como dispositivos de control que refuerzan la feminización de la tarea docente dentro del modelo normalista. A través de un régimen de apariencias y normas estéticas, se perpetúa una imagen homogénea de la maestra, lo que restringe la diversidad y el reconocimiento de otras corporalidades dentro del campo educativo.

Sin embargo, también se identificaron tensiones y espacios de resistencia en los discursos, donde algunas docentes ponen en cuestión estos mandatos, aunque no del todo convencidas puesto que luego se contradicen al hacer alusión a cuerpos con obesidad que irrumpen en la escena proponiendo una apertura hacia una formación más inclusiva y plural. Esto indica que, aunque el modelo normalista sigue teniendo un peso significativo, también existen fisuras en su reproducción que podrían habilitar procesos de transformación en la formación docente.

Cierre y Reflexiones Finales

Este trabajo evidencia la persistencia de un ideal corporal normativo en la formación de maestras, reafirmando que las pautas de feminización establecidas por el normalismo no han desaparecido, sino que se reactualizan en nuevos contextos, influyendo sobre la construcción del rol docente y la valoración del cuerpo de las futuras maestras. Esta continuidad histórica demuestra que la regulación de los cuerpos en la formación docente de educación inicial, no es un fenómeno estático, sino un proceso dinámico que responde a transformaciones socioculturales sin perder su función disciplinaria. En ese sentido, la noción de palimpsesto propuesta por Cena (2010) permite entender cómo estas nuevas superposiciones normativas se añaden a inscripciones previas, sin borrarlas por completo, de modo que el cuerpo docente sigue conformándose a través de sucesivas capas de significados que conservan, al mismo tiempo, la huella normalista originaria.

Desde la perspectiva de género y la interseccionalidad, el estudio confirma que los discursos docentes operan como mecanismos de control que refuerzan la feminización de la tarea docente, estableciendo jerarquías de cuerpos donde ciertas presencias son legitimadas mientras que otras son invisibilizadas o marcadas como inadecuadas. Los cuerpos con obesidad, los cuerpos abyectos o aquellos que escapan a la norma estética predominante son objeto de un disciplinamiento sutil, pero persistente, que delimita las fronteras de lo aceptable en la enseñanza. En este sentido, la pedagogía crítica señala la importancia de visibilizar estas exclusiones implícitas, lo que remite a la necesidad de explicitar el currículum oculto que regula no solo los contenidos pedagógicos, sino también las expectativas sobre la corporalidad de las docentes en formación.

Este análisis permite sostener que la docencia en el Profesorado de Educación Inicial sigue estando profundamente atravesada por una construcción de la feminidad que impone un modelo corporal específico, reforzando un imaginario que asocia la enseñanza con atributos de contención, ternura y autocontrol. No obstante, también se identificaron tensiones y resistencias dentro del espacio de formación, lo que abre

la posibilidad de reconfigurar estas normativas a partir de una reflexión crítica sobre la docencia y sus modos de regulación corporal. Como observa Cardinale (2010), el cuerpo/sujeto es producido por las instituciones educativas bajo lógicas dominantes, pero también puede configurarse como un espacio de resistencia y contestación. Reconocer esta dualidad resulta clave para pensar un modelo de formación docente que no reproduzca las normativas impuestas acríticamente, que permita disputar sus sentidos y transformar las condiciones de enseñanza y aprendizaje desde una mirada emancipadora.

En este contexto, el paradigma de la interseccionalidad emerge como una herramienta fundamental para desentrañar las diferentes capas de desigualdad que convergen en la experiencia corporal de las estudiantes. Clase, género, etnia, edad, diversidad sexual y otras variables configuran de manera compleja la vivencia de la formación docente, condicionando el acceso a la legitimidad profesional dentro del campo educativo. La docencia, como práctica social y culturalmente situada, no puede desvincularse de estas múltiples dimensiones de desigualdad, por lo que su análisis requiere una aproximación que supere los enfoques normativos y fomente la pluralidad de cuerpos y subjetividades en la enseñanza.

Asimismo, la transición hacia modelos educativos híbridos o combinados y la creciente influencia de la virtualidad en la formación docente abren nuevos interrogantes sobre el lugar de los cuerpos en la enseñanza. ¿Cómo se reconfigurarán los controles sobre la corporalidad en un escenario donde la presencia física en el aula ya no es el único espacio de aprendizaje? ¿La docencia virtual permitirá flexibilizar los estándares de feminidad impuestos históricamente o, por el contrario, reforzará nuevas formas de normatividad corporal a través de la imagen digital? Estas cuestiones resultan fundamentales para pensar el futuro de la formación docente en un contexto postpandémico, en el que las prácticas educativas se encuentran en una constante redefinición.

Por último, el presente estudio pone de relieve el carácter histórico, simbólico y político de la evaluación del cuerpo en la formación docente, reclamando un

horizonte formativo que valore la diversidad corporal y la agencia de las estudiantes. Trascender el legado normalista implica no solo revisar los contenidos curriculares, sino también cuestionar las estructuras de poder que han definido históricamente qué cuerpos son considerados legítimos dentro de la profesión docente. De esta manera, se aspira a una formación en la que el cuerpo no sea concebido únicamente como un objeto de disciplina y adecuación, sino como un espacio legítimo de expresión, autonomía y pluralidad. Promover una formación docente crítica y reflexiva en torno al cuerpo significa, en última instancia, avanzar hacia una educación más inclusiva y democrática, donde la diversidad no sea un obstáculo, sino un valor esencial de la enseñanza.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia*. Granica.
- Barbero González, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a los valores del cuerpo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(OEI), 25–51.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a01.pdf>
- Benasayag, M. (2013). *El mito del individuo*. Topía.
- Benavides Franco, T. A. (2019, junio 30). *El cuerpo como espacio de resistencia: Foucault, las heterotopías y el cuerpo experiencial*. *Co-herencia*, 16 (Departamento de Humanidades de la Universidad EAFIT), 247–272.
https://www.researchgate.net/publication/332062638_El_cuerpo_como_espacio_de_resistencia_Foucault_las_heterotopias_y_el_cuerpo_experiencial
- Bonavitta, P., & Fioretti, L. (2020). Perspectiva de género. En: “*Curso de Introducción a los estudios universitarios*.” Universidad Provincial de Córdoba.
- Bourdieu, P. (1986). *Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo*. En C. W. Mills, M. Foucault, M. Pollak, H. Marcuse, J. Habermas, & N. Elias (Eds.), *Materiales de sociología crítica* (pp. 183–194). Ediciones de La Piqueta.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bracht, V. (2005). *Sociologia crítica do esporte: Uma introdução*. UNIJUI.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Cardinale, L. (2010). *La categoría de cuerpo/sujeto para el análisis de las prácticas de formación docente*. Presentado en las VI Jornadas de Sociología de la UNLP, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología.
- Carballo, C. (2010). *Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina*. En G. Cachorro & C. Salazar (Coords.), *Educación Física Argenmex: Temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
<http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

- Carena, S. (2009). Acontecimientos que acompañaron la fundación de la Escuela Normal Alejandro Carbó. En *Diálogos pedagógicos*, 14, 88–100. Universidad Católica de Córdoba.
- Cena, M. (2010). *La construcción social del cuerpo en la Formación Docente de Educación Física en el IPEF de Córdoba (Argentina)* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Facultad de Educación, Departamento de Expresión Musical y Corporal.
- <https://upc.dspace.theke.io/handle/123456789/178>
- Corbin, A., Cortine, J. J., & Vigarello, G. (2006). *Historia del cuerpo. Volumen 3. Las mutaciones de la mirada. El siglo XX*. Santillana Ediciones Generales.
- Conti, S. (2012). Perplejidades y rasgos en la historia de la educación inicial. *Revista Vinculando*. <http://vinculando.org/educacion/perplejidades-y-rasgos-en-la-historia-de-la-educacion-inicial-de-cordoba.html>
- Courtine, J. J. (2006). Introducción. En A. Corbin, J. J. Courtine, & G. Vigarello (Eds.), *Historia del cuerpo. Volumen 3. Las mutaciones de la mirada. El siglo XX* (pp. 21–25). Santillana Ediciones Generales.
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En R. (L.) Platero (ed.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Edicions Bellaterra.
- Cullen, C. (1997). *Cuerpo y sujeto pedagógico: De malestares, simulaciones y desafíos* [Conferencia]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo: Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En Z. Pedraza Gómez (Ed.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (pp. 131–160). Ediciones Universidad de los Andes.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285–301.
- <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6591>

- Feldfeber, M., & Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa: El proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 421–445.
- Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920). *Historia de la educación-anuario*, 17(2), 120–137.
- Flachs, M. C. (2020). La vida de dos maestras normalistas en Córdoba y su influencia en la educación argentina. *Trayectorias Humanas Transcontinentales*, 9, 9–29. <https://www.unilim.fr/trahs/2658&file=1>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La piqueta.
- Foucault, M. (1996). *Tecnología del yo y otros textos afines*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Foucault, M. (2018). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Furlán, A. (2005). *Habeas Corpus en la escuela. Reflexiones en torno al tema cuerpo y cultura desde una preocupación por la educación*. Jornadas de Cuerpo y Cultura. Prácticas corporales y diversidad. Bs. As. UBA.
- Galak, E. (2009). El cuerpo de las prácticas corporales. En R. Crisorio y M. G. (Dirs.), *Estudios críticos en Educación Física*, pp. 271-284. Al Margen.
- Galak, E. (2017). La curricularización de la educación del cuerpo. En R. Crisorio, y C. Escudero. (Coords.), *Educación del cuerpo. Curriculum, sujeto y saber*. pp. 191-197. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Publicaciones del Programa de Análisis Institucional de la Educación, Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvin.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1992, enero 7). *Ley de transferencias de escuelas*. InfoLeg Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>

- Husserl, E. (1969). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- hooks, b. (2004). Entender el patriarcado. En *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*. Simon and Schuster. Recuperado de <https://funceji.files.wordpress.com/2017/08/hooks-entender-el-patriarcado.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco. Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 7(018), 1–24. https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1_08.pdf
- Le Breton, D. (2002a). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002b). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Lopes Louro, G., Seaone, V. (Trad.), & Martínez, M. E. (Rev.) (2019). Currículo, género y sexualidad: Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada*, 3(1), e065. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf
- Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers*, 73, 127–152. <https://papers.uab.cat/article/view/v73-martinez>
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. Fondo de Cultura Económica.
- Milstein, D., & Méndes, H. (2013). Cuerpo y escuela: Dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 143–161. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie62a08.pdf>
- Milstein, D., & Méndes, H. (2017). *La escuela en el cuerpo: Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos de escuelas primarias*. Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2008). *Diseño curricular para el Profesorado de Educación Inicial*. Recuperado de <http://www.igualdadcalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDUCACION%20INICIAL%20web%208-2-11.pdf>
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación. (2021). *Módulo I: Perspectiva de género y diversidad para el abordaje integral en dispositivos*

territoriales de protección. Plan de Formación para Dispositivos Territoriales de Protección de Personas en Situación de Violencia de Género. Argentina.

- Morgade, G. (1996). 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)*. Miño y Dávila.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.
- Morgade, G. (2009). En L. Man & P. Dávila (Coords.), *La perspectiva de género en la educación: Trabajo docente y género*. Confederación de Educadores Argentinos.
- O’Donnell, P. (2006). *Historias argentinas: De la conquista al proceso*. Sudamericana.
- Oiberman, I., & Arrieta, M. E. (2001). *Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990–2000*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Page, C. (2004). Los simbólicos edificios de las escuelas normales de Córdoba (Argentina). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 87–104.
- Pais, M. F., & Ponce, R. E. (2020). Historiografía de la Educación Inicial en la Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción. *Historia de la educación-anuario*, 21(1), 4-15.
- Pineau, P. (2018) Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América latina: Un balance (que se sabe) incompleto. En *Revista Brasileña de Historia de la Educación*, 18, e023,1–16.
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42920/pdf>
- Ponce, R. E. (2017). La educación inicial en Argentina: Desde una mirada sociohistórica. *Voces en el Fénix*, 66, 14–21.
https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/fenix66%20ba ja.pdf
- Ponce, R. E. (2018). Los inicios del jardín de infantes y de la formación de maestras jardineras argentinas: Polémicas y debates pedagógicos (1884–1944). *Cuadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*, 12–32.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Ramallo, J. M. (1999). *Etapas históricas de la educación argentina*. Fundación Nuestra Historia.

- Rodríguez, L. (2020). Los primeros jardines de infantes anexos a las Escuelas Normales (1884–1945): Debates alrededor de la infancia escolarizada. *Anuario de Historia de la Educación*, 21(1), 66–86. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17465/pr.17465.pdf
- Rodríguez, L. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género: Planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870–1914). *Descentrada*, 5(1), 130. <https://doi.org/10.24215/25457284e130>
- Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra.
- Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Scharagrodsky, P. (2006). Los ejercicios militares en la escuela argentina: Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. Cap.2 pp.105-134. En Aisenstein & Scharagrodsky (Eds.), *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: Cuerpo, género y pedagogía*. Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2007). *Pedagogía: El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Programa de capacitación multimedial. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf>
- Scharagrodsky, P. (2021). Normalismo, “cultura física” y gimnasia en la Argentina a finales del siglo XIX. *Temas de Historia Argentina y Americana*, 1(29), 31–43. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11994/1/normalismo-cultura-fisica-gimnasia.pdf>
- Scott, J. W. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2(13), 42-74.
- Skliar, C., y Larrosa, J. (2008). *La escena está servida*. Flacso. [video] <https://www.flacso.org.ar/producciones/la-escena-esta-servida/>
- Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto*. Morata.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad: Exploraciones en la teoría social*. Fondo de Cultura Económica.
- Vélez Guzmán, & Zalpa Ramírez. (2002). ¿Habitus del vestir? Una exploración teórica desde el cuerpo y las emociones. *Tla-melaua: Revista de Ciencias Sociales, Extra 1*, junio–agosto 2022, 190–209.

- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual: La categoría del sexo y otros ensayos*. Egales.
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.
- Zapiola, L. A. (2004). La formación de maestros en contextos de reformas: Procesos históricos-políticos en la jurisdicción de Córdoba. *Estudios*, 6, 15–44.

Anexo

Código de entrevistas

EM: Entrevista a Mónica, 19-08-2020.

ES: Entrevista a Silvina, 28-08-2020.

ER: Entrevista a Rosa, 01-09-2020.

EE: Entrevista a Elena, 05-09-2020.

EMi: Entrevista a Micaela, 17-09-2020.

EEs: Entrevista a Esteban, 18-11-2020.

EL: Entrevista a Lorena, 19-11-2020.

EA: Entrevista a Anahí, 31-10-2022.

Entrevistas

EM: Entrevista a Mónica, 19-08-2020

Entrevistada Mónica: ¿Cómo?

Entrevistadora: Bien. Estamos en la entrevista, en el marco de la investigación de la Maestría en Ciencias Sociales.

Entrevistada Mónica: sí.

Entrevistadora: Como docente de la Escuela Normal Superior Doctor Alejandro Carbó, en el Profesorado de Educación Inicial, estamos con la profe Mónica. Buen día Mónica, espero que estés bien. Gracias por participar de esta entrevista.

Entrevistada Mónica: Buenos días. Muy bien, y encantada.

Entrevistadora: Tengo que iniciar la grabación, así que queda registro. Bien, como docente del Carbó, te voy a hacer esta entrevista y lo primero que voy a necesitar son algunos datos generales como para tener en cuenta, por ejemplo, tu edad.

Entrevistada Mónica: Bien, tengo 44 años.

Entrevistadora: ¿Y tú antigüedad docente en general?

Entrevistada Mónica: En general, tengo 16 años de antigüedad en el nivel inicial y ahora en el nivel terciario.

Entrevistadora: Bien. En la formación docente, ¿cuántos años tenés como formadora?

Entrevistada Mónica: Como formadora, dos años.

Entrevistadora: Y además del cargo, ¿trabajás en otras instituciones?

Entrevistada Mónica: Sí, también soy directora de la institución Simón Bolívar.

Entrevistadora: Bien. Sé que es de carácter estatal, ¿no?

Entrevistada Mónica: Estatal, y es de nivel inicial.

Entrevistadora: ¿Como directora, no es cierto? ¿Tenés sala a cargo?

Entrevistada Mónica: No, no, no, no. Yo soy directora titular sin sala a cargo.

Entrevistadora: Bien. ¿Lugar de procedencia: de Córdoba capital, del interior, ¿de otro lugar?

Entrevistada Mónica: No, yo soy de otra provincia.

Entrevistadora: Mirá, no sabía.

Entrevistada Mónica: Sí, me había pasado el dato y vine acá a los 16 años, y me quedé acá. Bueno, en realidad después me fui cuatro años a vivir afuera y después volví.

Entrevistadora: Mirá qué interesante.

Entrevistada Mónica: Sí.

Entrevistadora: O sea que sos también coterránea de S., ¿no? S. es de Salta... a no, se me mezclan los...

Entrevistada Mónica: La verdad que nunca tuve la oportunidad de preguntarle.

Entrevistadora: Claro, ahora se me mezclan de tonada.

Entrevistada Mónica: Cuando me fui a otro paí, se me hizo una mezcla y me quedé medio neutra. Sí.

Entrevistadora: Porque tampoco tenés el cantito cordobés.

Entrevistada Mónica: No, tampoco.

Entrevistadora: Te pregunto ahora por tu formación académica y los títulos que tenés.

Entrevistada Mónica: Bueno...

Entrevistadora: Acreditaciones.

Entrevistada Mónica: Soy profesora de nivel inicial. Después hice la Licenciatura en Ciencias de la Educación, y después hice el profesorado en Ciencias de la Educación.

Entrevistadora: ¿La hiciste en la universidad privada?

Entrevistada Mónica: Sí, y también hice... Pero lo hice en el Carbó. Yo soy de la casa.

Entrevistadora: Ay, pero qué buen dato.

Entrevistada Mónica: Sí, sí.

Entrevistadora: O sea, sos exalumna del Carbó.

Entrevistada Mónica: Exactamente. Hice el secundario cuando vine de mi provincia, el secundario en el Carbó, y ahí me enganché con el magisterio. Ahí tengo mi título de ahí.

Entrevistadora: Mirá. O sea que muchos años ahí adentro.

Entrevistada Mónica: Sí, muy raro. Un volver de profe rarísimo y hermoso.

Entrevistadora: Sí, me imagino. ¿En qué año terminaste tu carrera de profesorado de nivel inicial?

Entrevistada Mónica: En el 97. Lo tengo clarito porque fue el año que nació mi hija. Terminé a fin de año y ahí nació mi hija, justo con la panza de diploma.

Entrevistadora: Buenísimo. Bueno, ahora sí paso a la mitad de la entrevista, que tiene que ver con tu mirada respecto a las estudiantes del profesorado de nivel inicial. La primera es, así en general: ¿cómo ves el estudiantado del profesorado de nivel inicial, en términos generales? Lo que se te ocurra. Después vamos a ir adentrándonos un poquito más, así que no es necesario que te explajes demasiado.

Entrevistada Mónica: Bueno, de entrada, tengo la fortuna de tener dos grupos: tengo un grupo de nivel inicial y un grupo de nivel primario. Sí existe una diferencia amplia entre ambos. Las chicas del nivel inicial son muy predispuestas al trabajo y tienen mucha disponibilidad, entonces sus trabajos siempre son presentados en tiempo y forma, mientras que el grupo de nivel primario necesita mayor tiempo, más espacio, tienen otro tipo de ocupaciones. La mayoría trabaja, mientras que en el nivel inicial... esa sería la diferencia principal.

Entrevistadora: Muy buena la apreciación, dado que podés comparar los dos profesorados. Y ahora la pregunta se centra más en lo que es la corporeidad de las estudiantes. ¿Cómo las percibís, de acuerdo a lo que vos observás de su cuerpo? ¿Qué atributos podés mencionar? Pueden ser en general o por ahí algunas cuestiones particulares.

Entrevistada Mónica: Puede ser que las veo un poquito más inmaduras socialmente; son como más chiquilinas. Y sí, eso les juega también a favor porque cuando tenemos actividades que son de ponerse en escena, les sale de una manera espontánea y no lo tienen tan forzado. Están como muy cercanas a la infancia y pueden tratar o hablarse como si estuviera el niño delante de ellas. Eso sí.

Entrevistadora: Buenísimo. ¿Has observado alguna dificultad en relación a sus cuerpos, por ejemplo, alguna disfunción motriz, discapacidad, obesidad, sobrepeso?

Entrevistada Mónica: Los grupos que tuve, la verdad es que no, no he observado ningún rasgo característico como decís. Sí, como profe, como maestra, cuando tuve prácticas tuve en dos ocasiones dos chicas que eran obesas, pero que al momento de hacer la práctica para nada demostraban dificultad; podían manejarse sin necesitar el movimiento de su cuerpo como a lo mejor lo hacía yo para que me imiten. Ellas aplicándolo y con la mano haciendo señas, lo hicieron perfecto.

Entrevistadora: Buenísima la observación. Lo que mencionás de la obesidad, ¿creés que puede representar algún problema en su cursado como estudiantes?

Entrevistada Mónica: De mi experiencia, estas chicas y una compañera también, que ya es docente y con experiencia, creo que no es significativo. A lo mejor para arrancar puede hacer que se sientan más inhibidas o cohibidas por su cuerpo, pero después cuando se dan cuenta de que no es tan necesaria esa movilidad como pensaban, creo que no. Creo que ahí se les va todo este temor. Los niños te hacen perder el temor, jamás te mencionan nada, y entonces uno puede actuar tan natural. Creo que eso les favorece, favorecería en esta profesión.

Entrevistadora: Hoy me dijiste algo como que vos creés que estas estudiantes, en este caso en particular de obesidad, ellas creen que no es tan necesario... ¿Puede ser esto de moverse?

Entrevistada Mónica: Puede ser que entran pensando eso y cuando ven que pueden llevar la clase y pueden contar un cuento sin sentarse en el piso, sino con una sillita, es como que empiezan a darse cuenta de que logran hacer todas las actividades de otra forma. Eso es lo bárbaro.

Entrevistadora: Y esto, pensando en ejercer el oficio ya como profesora de Educación Inicial, con relación al movimiento y a su cuerpo, ¿cómo creés que deberían ser?

Entrevistada Mónica: En relación a su cuerpo... La verdad, creo que no tiene límite y no es necesario tener ciertas características. Creo que todo depende de la actitud.

Ya te digo, con la experiencia de una compañera que era bien grandota de cuerpo y la energía que ponía... jamás vi que se le entorpeciera nada.

Entrevistadora: Bien, o sea que puede ser que poniéndole energía...

Entrevistada Mónica: Creo que es una cuestión de actitud, ¿sabés? Porque me pongo a pensar en otras señas de Primario que son más pasivas, porque en la primaria están como en la silla... Pero la seña de Inicial se para, se mueve, canta... No hay límite, el cuerpo no... Por experiencia mía, por lo que observé.

Entrevistadora: Buenísimo. Entonces es como una cuestión de actitud, de energía, de que se muevan, canten...

Entrevistada Mónica: Sí, claro, más activa, con ganas.

Entrevistadora: Esa actitud de ganas, bien. Y bueno, acá tiene que ver ya con una mirada hacia tu propio cuerpo como docente. ¿Cómo podrías describirlo a tu propio cuerpo? Vamos por partes... Eso, primero: ¿cómo creés que sos vos en este rol de profesora formadora?

Entrevistada Mónica: De profesora formadora... A ver, yo soy de tamaño "cortito" y siempre pensé que eso me jugaría en contra al entrar en otro nivel. Yo siempre trabajé en el nivel inicial, donde por fortuna soy la más alta, pero era probable que en otro nivel no pase. Y bueno, uno con la inexperiencia al principio se siente inseguro, pero, de entrada, repito, es la actitud de llevar. A mí me parece mucho más interesante generar una situación de confianza y de vínculo, que, si uno logra eso, ya traspasa al resto. La verdad que no siento que nadie se esté fijando en las características físicas del otro si ya alcanzó esa parte, ese vínculo, ese lazo que genera la confianza para poder preguntar y sacarse dudas. Eso me parece fundamental.

Entrevistadora: Bien, eso en relación a tus estudiantes, alumnas. ¿Y en relación a otros docentes?

Entrevistada Mónica: No, sabés que no. A lo mejor será la edad, que en la adolescencia sí me jugó fuerte, pero después no. A lo mejor es tener la confianza que uno va adquiriendo con la etapa de la vida, los títulos obtenidos, los cargos... Entonces

una ingresa con una confianza absoluta de que mi palabra es escuchada. Entonces la verdad que ya de grande no me pasa. Va bien.

Entrevistadora: Con respecto al resto de los profesores y profesoras del profesorado de Educación Inicial (no sé si has tenido la posibilidad de observar), ¿me podrías decir cómo los percibís en este sentido de la presencia corporal? ¿Te has detenido a ver cómo son el resto de los profes de esta carrera?

Entrevistada Mónica: Mirá qué pregunta... La verdad es que no me detuve a observar físicamente las características, sino más bien otro tipo de características: el compañerismo o la apertura para escuchar y compartir. Como experiencia en el nivel superior solo tengo la del Carbó, pero tengo muchas compañeras que trabajan en otras instituciones, y cuando comento cómo trabajo o cómo voy a las reuniones, ellas me dicen “no, nada que ver, no participamos, nadie...”. Yo siento de este lado una apertura total y mucha participación. La primera reunión que fui casi me muero de la cantidad que éramos. Y sí me fijé más en ese rasgo de la participación. Las características físicas, la verdad no.

Entrevistadora: En el PEI, en el profesorado, en los grupos de estudiantes, ¿alguna vez has tenido un estudiante varón?

Entrevistada Mónica: Sabés que no. No. Y me llama la atención porque en el primario sí hay varones, varios, pero en el inicial no hay ninguno.

Entrevistadora: ¿Por qué creés que puede ser?

Entrevistada Mónica: Solo una vez en toda mi carrera conocí a una directora que tenía un maestro en sala de tres, en 16 años. O sea, lo cual significa mucho. ¿Qué puedo decir? La verdad es que me suena...

Entrevistadora: ¿O por qué creés que la mayoría son mujeres en el profesorado (de hecho, en este momento vos tenés 100% mujeres)?

Entrevistada Mónica: Sí, a nivel inicial el 100% mujeres. ¿Por qué son todas mujeres? Creo que tiene que ver con que les gusta estar con niños. Cuando pregunto por qué eligieron esta carrera, la mayoría responde que les gusta estar con niños y de

hecho se nota. Seguramente es un rasgo necesario para el perfil de docente de nivel inicial: hay que tener mucha paciencia. ¿Por qué no hay varones? No sé. También puede ser la edad o la situación está difícil. Los niños en Inicial no pueden poner en palabras lo que sienten, es como que da temor y desconfianza que sea un varón. No sé si eso no lo hablé nunca con un varón, pero sí fui directora en una escuela donde había un profe de música, y él me comentó que tenía un poco ese temor de que pensarán o pasara algo. No sé si eso tenga que ver o no, pero sí pasa que hay pocos chicos. Muy pocos.

Entrevistadora: A ver, si retomamos esto que dijiste de las mujeres, que tiene que ver con que les gusta estar con niños, ¿podríamos pensar que a los varones no les gusta estar con niños o no tienen paciencia?

Entrevistada Mónica: Me parece que iría más por ese lado de la paciencia: son muchas horas y mucho el número. Uno a lo mejor en su casa tiene un solo niño y ya no tiene paciencia, imaginate 30 en una sala... es un montón en tres horas. Es como fuerte. No sé si será que tienen menos paciencia. Es extraño, pero hay pocos chicos. No sé si tendrá que ver con prejuicios también; a lo mejor uno quiere entrar y otros dirán “está loco” ...

Entrevistadora: ¿Prejuicios de quién?

Entrevistada Mónica: De la sociedad, me parece, porque hay maestros de primaria, se ven con regularidad; profes de secundaria, se ven; en la universidad y en niveles más altos, directores... Pero en el nivel inicial son directoras-seños, y si hay alguna imagen masculina, es el profe de educación física. No hay otro.

Entrevistadora: Che, y vos como directora de nivel inicial, antes habías mencionado algunos temores que pueden tener los profes en el nivel inicial. Pero vos como directora, en el hipotético caso de que te nombren a un maestro en la sala de cuatro, ¿tendrías miedo a que pase algo o algún temor en relación a que es varón y no mujer?

Entrevistada Mónica: Sabés que siempre hubiera contestado que no, porque yo trabajé varios años en una escuela privada con un profe de música y jamás tuve este

temor. Pero sí hubo una ocasión donde justo yo me fui de esa escuela y pasé a la parte pública, y tuvieron un inconveniente de ese estilo. No sé qué pasó, yo ya no estaba. Ahora, en el rol de directivo, siento que sí, a lo mejor no digo “desconfío”, pero estaría más atenta. Habría mayores instancias de ingresar para observar; implementaría cosas, mayor control, ingresaría a la sala a observar. Para tener más herramientas por si llegara a pasar algo o hubiera una sospecha, para protegernos. Como capacitarse más, no sé.

Entrevistadora: ¿Y sospechas de quién? ¿de la familia?

Entrevistada Mónica: Sí, de la familia. Son muy sensibles, por supuesto, es su hijo. Son pequeños y les cuesta poner en palabras lo que sienten, y a veces su imaginación vuela. Es muy difícil separar la fantasía de la realidad. A lo mejor se arma la bola de nieve: uno empieza a sospechar y la sospecha del otro se va contagiando. Por eso yo siempre digo: “La duda que tengan, háganla saber, vengan a hablarlo”. Los profes somos personas profesionales, es sentarse y hablar y no quedarse con esa duda, porque el teléfono descompuesto hace que cada uno le agregue un poquito más y se vuelve muy difícil.

Entrevistadora: Claro. Sí, lo que decís. Muchas cosas pasan con la familia; ¿la diferencia es que, si te nombran a una profesora mujer, no tendrías que atender a estas cuestiones?

Entrevistada Mónica: En realidad no tan así, porque ya te digo, es indistinto; suele ser que piensen más cuando es masculino, pero también puede pasar con una docente mujer. No es que estés protegida.

Entrevistadora: Perfecto. Hoy me quedó claro. Con respecto a formar a las estudiantes, cuando uno hace las clases que ha tenido, ¿cómo creés que deben asistir estas estudiantes al Carbó, al profesorado en general, en cuanto a su vestimenta? (Peinado, adornos, rastas, piercing...) ¿Cómo creés que deben asistir?

Entrevistada Mónica: Como se están formando, yo creo que, de entrada, cada uno tiene que cuidar el aspecto que presenta, sobre todo la higiene, para demostrar que

somos un ejemplo a seguir. Ellas, en la vocación que eligieron, van a ser un ejemplo. Para mí es básico la higiene. El resto, no hay nada que me parezca mal si es una buena estudiante. Por ejemplo, que tiene un piercing en la cara: a mí no me va a molestar, pero a lo mejor a los niños les llama la atención y le juegue en contra cuando quiera generar interés por algún objeto. Pero perfectamente se la puede ingeniar. Todo depende de cómo se dé maña para llamar la atención de lo que quiere mostrar.

Entrevistadora: ¿En tus clases convivís con gente que, por ejemplo, lleva piercing en la nariz, rostro, manos...?

Entrevistada Mónica: Sí, en el jardín es naturalizado, los papás tienen tatuajes y está bastante naturalizado. No me parece que llame la atención. Inclusive la ropa: lo ideal para mí es estar súper cómodo, cosa de poder bajarte al nivel de ellos y, si se tiran en el piso, tirarte. Con una minifalda de cuero no lo vas a poder hacer. Si podés, buenísimo, en esta edad no está tan sexualizado, pero lo ideal es que la seño pueda estar cómoda y no llamar la atención en partes que no hace falta. Más que nada por comodidad.

Entrevistadora: ¿Sabés si en el Carbó hay algún reglamento que haga mención a esto para las estudiantes?

Entrevistada Mónica: Sabés que no sé. La verdad que no sé. En otra institución privada en la que trabajaba, nos juntamos todos los niveles y armamos un reglamento, me acuerdo. Pero acá en el Carbó no me tocó, así que supongo que ya lo habrán armado.

Entrevistadora: No sabía que una vez no dejaron ingresar a una estudiante porque iba a clases con short, en el Carbó. Y el que vendría a ser el portero le dijo que no podía ingresar, que no estaba permitido.

Entrevistada Mónica: Mirá vos.

Entrevistadora: No la dejaron entrar. Después me contó la estudiante en otras ocasiones. ¿Qué opinás de esta situación?

Entrevistada Mónica: Bueno, opino que primero habría que ver hasta dónde era el short. No es que esté en contra siempre, pero a lo mejor era demasiado corto. A mí me parece que las chicas debieran vestirse como sienten y como tienen ganas, ¿no? Pero esto que digo de la comodidad y para poder hacer lo que se requiera: hay ropas que no sirven para eso. Me acuerdo una vez que yo estaba dando clases y recién empezaba, y estaban todos los niños con autitos en una alfombra a modo de carretera. Yo me tiraba con ellos a jugar, y uno de ellos, inocentemente, con el autito pasó por mi cola. Nunca se enteró de que era mi cuerpo, pero si hubiera estado en short o minifalda, capaz hubiera sido otra cosa. Por más que sea inocente... No es lo mismo. Entonces, sí, es por comodidad y por la dinámica del trabajo.

Entrevistadora: Sí, claro. Esta experiencia es fantástica. Has mencionado que “hay ropa que no sirve para esto”. ¿Podrías mencionar qué no serviría o sería mejor dejar de lado para ir al Carbó?

Entrevistada Mónica: No sé, ¿cómo alumna o como docente? Como estudiante, digamos. Porque puedo hacer otra referencia: en Primario, una vez una seño fue con una minifalda muy cortita y se sentó... se le veía la ropa interior. Los chicos lo único que hacían era señalar y señalar. En ese caso, creo que no fue la ropa más apropiada para estar con niños tan despiertos. No sé qué ganó. Creo que perdió más de lo que ganó porque se distrajeron y nunca más arrancó con lo que estaba explicando.

Entrevistadora: Y para ir como estudiante al Carbó, ¿habría algo para tener en cuenta respecto a la ropa?

Entrevistada Mónica: Sí, quizás no tenga que ver con sexualidad sino con comodidad. Cuando arranco mis clases, arranco con un cuento y les digo “vengan, siéntense como indiecitos en el piso”. Algunas vienen divinas de shopping y no se quieren sentar porque está sucio. Entonces, lo ideal es que estén súper cómodas porque no sabés qué te va a tocar en la clase. Si tenés gimnasia, por ejemplo, tal vez tengas que estar saltando. Una faldita no te va a ayudar.

Entrevistadora: ¿No creés que esto debería estar en el reglamento?

Entrevistada Mónica: A lo mejor no para coartar la libertad de cada uno, pero sí para orientar. Porque a lo mejor las chicas que venían divinas no se esperaban sentarse en el piso pisado desde las ocho de la mañana hasta las diez de la noche. Les daba mucha impresión. A lo mejor es interesante para orientarlas, para que sepan que el espacio de aprendizaje en el profesorado puede implicar todo tipo de actividades.

Entrevistadora: Volviendo al lado del profe, en cuanto a los profes del Carbó, lo que decís de compañeros tuyos, ¿creés que para docentes también sea importante tener en cuenta la comodidad de la ropa? ¿O como son profes no importa?

Entrevistada Mónica: No, siempre. Siempre tener en cuenta la comodidad de la ropa para bajarse al nivel del alumno. En el nivel inicial uno se agacha, se arrodilla, se sienta como indio, para poder entrar en contacto con la mirada de los niños. Es necesaria esa mirada frente a frente para generar el lazo. Entonces, sí, lo más cómodo posible.

Entrevistadora: Bien. En este ejemplo que contabas, de que habías pedido a tus alumnas que se sentaran y algunas no querían, ¿vos te sentaste junto a ellas?

Entrevistada Mónica: Igual, como en el jardín. Yo me senté con ellas a contar el cuento como si fuesen niños de jardín. Pero sí es interesante lo que decís porque es verdad, uno también trata de vestirse bien, por respeto. Pero siempre que me pongo algo pienso: “¿Si me agacho, esto se va a romper? ¿Se manchará?”

Entrevistadora: Sí, claro, porque la ropa puede posibilitar movimientos o no.

Entrevistada Mónica: Sí, te quita o te permite mayor participación. Seguro.

Entrevistadora: Bueno, creo que hemos llegado a completar lo más importante de la entrevista. ¿Querés agregar algo más o volver sobre algún aspecto que no haya quedado claro?

Entrevistada Mónica: No, me parece que está todo bárbaro.

Entrevistadora: Entonces damos por finalizada la entrevista. Te agradezco mucho la participación y la buena onda, y que me permitas ir aprendiendo con lo que me vas contando de tu experiencia y cómo llevás adelante tus clases.

Entrevistada Mónica: Buenísimo, me alegro de que te sirva.

Entrevistadora: Muchísimas gracias. Si querés, podés cortar la grabación y después seguimos un poquito fuera de la entrevista.

Entrevistada Mónica: Buenísimo. Chau.

ES: Entrevista a Silvina, 28-08-2020.

Entrevistadora: ¡Hola! ¿Estás? Ahí está. Sí, por empezar...

Entrevistada Silvina: Sí, ahí está.

Entrevistadora: Bueno, centrándonos en lo que es el profesorado de Educación Inicial del Carbó, vos, en este caso, trabajás en dos turnos, ¿verdad?

Entrevistada Silvina: En el Carbó, en Nivel Inicial, solamente turno tarde.

Entrevistadora: Bien, turno tarde. Claro, el otro es de Primaria a la mañana. Bien. Y, digamos, en términos generales, ¿cómo ves al grupo de estudiantes del PEI de la tarde? Tus grupos de estudiantes de Lenguaje Corporal...

Entrevistada Silvina: De Lenguaje Corporal y también tengo Educación Física.

Entrevistadora: Bien, bien. Sí, es fundamental saber... ¿Tercero?

Entrevistada Silvina: En la cátedra les tengo Educación Física los días martes de 13:15 a 15:50 más o menos, una cosa así... Y después, 15:20 creo que empieza Lenguaje Corporal, hasta las 17:50 a veces. Esos son los horarios. ¿Cómo veo en general a los grupos? ¿Son grupos desde qué punto de vista? ¿Desde el punto de vista cultural y...?

Entrevistadora: Sí, puede ser esa mirada... Acá es como, en general, ¿qué opinás? Lo que te surja.

Entrevistada Silvina: En realidad, las chicas son jóvenes, que quieren, que tienen predisposición para trabajar, para superarse, pero son de sectores muy humildes. Hay alumnas que están en condiciones de mucha precariedad; en varios años me ha tocado presenciar alumnas que tienen que vender, viste, tortas o comida para poder mantenerse, para poder vivir. Hay, por mucho, diría que así, que el 75% más o menos son jóvenes que han terminado el secundario, y tenés un 25% de otro grupo que son alumnas mayores y quieren continuar sus estudios superiores.

Pero son... si bien ellas tienen ganas, tienen buena actitud, tienen determinadas limitaciones para comprender consignas, a veces también para comprender el fenómeno de lo que implica la cultura corporal. También está muy arraigado a una cultura machista en ellas, se puede prever. Y por ahí hay muchas que también son muy religiosas. Me ha tocado dar algún tipo de experiencia con música, moviendo las caderas o mover una parte del cuerpo, se han negado a participar, a moverse, pero todas participan porque yo les digo: "Esto no es el secundario. Así como ustedes tienen que estudiar para Lengua y resolver ejercicios de Matemática, acá tienen que poner el cuerpo, más allá de que les guste o no. Si les gusta, bien, y si no, también está bien, porque tienen que cuestionarse por qué no les gusta. Porque no es normal, en realidad, que el movimiento, que es natural, me genere contradicción, sobre todo por la carrera que han elegido, la de trabajar con niños pequeños; en esta carrera hay mucho, o sea, se involucra mucho todo lo corporal cotidianamente".

Entrevistadora: Y es en ese sentido... ¿Cómo creés vos que debieran ser, desde lo corporal, pensando en esta carrera que han elegido, en que van a ser futuras maestras de jardín?

Entrevistada Silvina: Tienen que estar predispuestas, tienen que tener una disponibilidad corporal, predispuestas a la acción, a involucrarse corporalmente, a no tan solo utilizar la palabra para poder comunicarse, sino sobre todo el cuerpo, con la mirada, con los gestos... también desde el tacto, el contacto con los niños. O sea, tienen que estar predispuestas para la acción. Tienen que ser desenvueltas también. No podemos estar, viste, en una posición de timidez o en una posición cerrada, sino

que tengo que estar abierta, atenta, para poder trabajar también con los otros, con otros adultos cuidadores de menores.

Entrevistadora: Claro. Bueno, vos recién habías nombrado algunas limitaciones que tienen que ver más que nada con lo cultural, esto de que...

Entrevistada Silvina: Lo cultural, con lo social. Y claro, todo por el tema de la religión, además de la concepción machista. A veces me ha tocado ver parejas que vienen, que las acompañan, que las buscan, viste, como una presencia, como una subordinación al varón. Por ahí, cuando hablamos de género o de los derechos de la mujer, más de una se queda sorprendida y como que no pueden entender esta lógica, porque se han formado de otro lado.

Entrevistadora: Claro, y por ahí está esa limitación en esto de moverse, mover las caderas, por estas cuestiones tan arraigadas, tanto lo machista como la religión también, que va marcando, ¿no es cierto?, el “qué hacer y qué no”. Sí. Y además de las limitaciones que podamos pensar que son culturales, sociales, ¿ves alguna dificultad en relación a sus cuerpos? ¿Alguna disfunción motriz, discapacidad, obesidad?

Entrevistada Silvina: Y... siempre, en todos los grupos, hay algún índice de obesidad. Lo he visto más en Maestra Jardinera que en las Maestras de Grado. Pero no es como un parámetro. Habría que valorar o hacer un análisis en general. No es un dato muy significativo. O sea, se ve, se observa. Se observa la obesidad, se observa también, viste, a lo mejor el peso incrementado para la edad. Eso tiene que ver también con las dietas, con la alimentación, la ingesta de hidratos de carbono en vez de proteína. Pero, por lo general, no es un dato. Sí me tocó tener una alumna hace dos o tres años —ya debe estar en tercero o cuarto año—, este año debería estar cursando tercero, sí, muy obesa, pero sumamente obesa, y ella cada vez... Era una chiquita muy inteligente, pero cada vez que trabajábamos corporalmente era como que estaba enojada, enojada. No la aprobé, pero no por la obesidad, sino por la actitud. Actitudinalmente era la cuestión. Y el año pasado la vi, estaba en segundo año y había empezado... y nunca se había planteado el tema de bajar de peso ni

cuidarse, porque venía de familia de obesos, una obesidad mórbida. Te estoy hablando de una joven de 18-19 años. Y el año pasado, recién por primera vez, había empezado un tratamiento, por primera vez en su vida. Y bueno, me tocó otra vez una alumna que era brillante, que tenía un grado de obesidad, pero era hiperactiva, brillante, abanderada... Bueno, se hizo un bypass, pero volvió a estar obesa; se recibió de maestra jardinera, muy, muy buena.

Entrevistadora: Y esta otra estudiante, que decís, muy obesa y que, por ahí, esa actitud, que como que se enojaba y que de hecho después no aprobó... ¿Logró superarlo? ¿Volvió a rendir o...?

Entrevistada Silvina: Después, cuando vuelven con una actitud de tratar de superar, sobre todo para terminar con la materia, viste, para no tener que recurrar... Pero sí, la aprobó, pero le costó, le costó, le costó. Pero sobre todo por lo actitudinal, no tanto por la obesidad, ¿eh?

En clase no participaba mucho, estaba muy aislada. Cumplía lo mínimo, viste, así como... Y con Lenguaje Corporal va mucho lo actitudinal, la predisposición. Yo apenas empiezo a ver que no están conectadas, que no se relacionan, que no forman grupo, que los trabajos son a veces simplemente como para cumplir, pero que no se involucran —es algo externo—, llamo la atención, les digo: “No, tenés que ver tu proceso”. La llamo para que sea consciente de lo que yo estoy mirando.

Entrevistadora: Claro. ¿Y es esta falta de conexión o que se limitaba la participación... Vos creés que, por esta cuestión de su cuerpo, ¿de vergüenza...?

Entrevistada Silvina: Hay varios factores. El tema de la corporeidad seguramente en ella estaba anulado, completamente anulado. Pero había elegido una carrera de ser maestra jardinera. Creo que el primer año le permitió repensar y replantear muchas cuestiones, también de un contexto humilde, ¿no? Entonces, es como que el cuerpo, toda la vida, lo debe haber tenido bloqueado; las actividades corporales, motrices, las tiene que haber tenido subestimadas. Encontrarse acá, en el profesorado, que tiene que hacerse cargo... Y también la reflexión. Creo que hubo un crecimiento; fue creciendo y se fue dando cuenta de que había algo. Ella quería ser maestra jardinera,

pero si no hacía una revisión completa consigo misma no iba a poder alcanzar esa meta. Sí, porque ella me buscó en el pasillo, me buscó: “Profesora —dice—, yo empecé por primera vez en mi vida, estoy haciendo un tratamiento para adelgazar”. Pero en primer año, no; había una negación compleja.

Entrevistadora: Este primer año como que se presenta ahí, los desafíos más grandes, ¿no? En cuanto al cambio de nivel, de Secundario a algo que eligen... Encontrarse con que, si quieren seguir esa carrera, tienen que hacerlo con un montón de desafíos en todos los ámbitos, no solo lo intelectual, sino también lo corporal.

Entrevistadora: Bueno, pasemos a algo más personal. Con respecto a tu propio cuerpo-corporeidad, ¿cómo podrías describirlo? ¿Qué podrías decir en relación a tu propia percepción de tu cuerpo?

Entrevistada Silvina: Toda la vida he tenido mucha actividad corporal y motriz. En relación a mi propia corporeidad, bueno, es algo que ha ido evolucionando y ha ido cambiando en determinadas épocas de la vida. Cuando era adolescente, siempre estaba con toda la parte de la estética y me acuerdo de que tenía mucha obsesión con el tema del peso, de la delgadez, porque cuando era niña era gimnasta, era flaca, flaca, flaca. Cuando me desarrollé, en realidad no engordé, pero tenía la cara, ya de herencia, más gordita. Entonces, todo el mundo me decía que estaba gordita, y eso me llevó a tener como un desequilibrio. Me obsesioné con el tema de las dietas extremas. Tenía 14 años... yo quería pesar 45 kilos. En la adolescencia subía... cuando entré al profesorado subí un montón, engordé, después bajaba y engordaba y bajaba... así. Ahora estoy sumamente armónica, tranqui... Camino mucho, pero con esto de la cuarentena estamos medio fuera de estado. Igual disfrutamos caminar.

Entrevistadora: Ahora está limitado todo, ¿eh? Y con respecto a los cuerpos de las otras docentes del profesorado de Inicial, ¿cómo lo percibís? ¿Qué atributos por ahí podés...?

Entrevistada Silvina: En general, más que con los cuerpos, la actitud de las compañeras... como que nos ven a nosotros, o me ven a mí, y siempre piensan en

ellas mismas desde lo corporal. Piensan que uno las está mirando o analizando: “¡Ay Silvina, no sabés qué movimiento podemos hacer o qué podemos hacer!” Me llamaron ahora, en la cuarentena, las profes de Lengua para que les diera ejercicios. Les dije: “Les puedo pasar algunos videitos, pero no me voy a poner a dar clases virtuales...” Entonces se los voy a dar a mi papá, que es profe de Educación Física y graba videos con ejercitaciones; a él le encanta. Todas las semanas sube sus filmaciones, que son largas. Le digo: “Subilas un poco más livianas, así las puedo difundir”.

Entrevistadora: (Risas) ¡Qué maestro! Bueno, volviendo al profesorado, ¿alguna vez tuviste algún estudiante varón?

Entrevistada Silvina: Sí, hace muchos años, en el Leguizamón. En el Carbó, en Nivel Inicial, no. ¿Vos tuviste?

Entrevistadora: Yo tuve uno, uno solo, también hace varios años atrás, en el Carbó.

Entrevistada Silvina: Ahora que me acuerdo, tuve dos alumnos varones, pero hace mucho tiempo. Se recibieron. Uno era muy buen alumno, era tímido, callado, pero se recibió de maestro jardinero, y el otro era más grande que la mayoría y tardó en recibirse, pero también lo logró. Hoy en día la mayoría que tengo son mujeres en todos los profesados, sí.

Entrevistadora: ¿Y por qué creés que se da este alto porcentaje de mujeres en las carreras de Inicial?

Entrevistada Silvina: Por lo cultural. La docencia está asociada al rol de “segunda madre”, esos mandatos, ¿no? Es una actividad que ha sido como estigmatizada, meramente femenina. Tiene que ver con una historia cultural de nuestro país que ha marcado que la docencia esté muy relacionada a la mujer. Por ahí, es más normal ver maestros varones en Primaria, pero en Nivel Inicial todavía cuesta más. Está muy asociado a la crianza, al parir, al amamantar, al acunar... y esos roles han quedado siempre relegados a la mujer. Recién ahora es como que la crianza está siendo compartida por el varón.

Entrevistadora: Totalmente. Seguramente es un tema de investigación interesante.

Entrevistada Silvina: Sí, en otras provincias por ahí se da un poquito más de presencia masculina, pero acá en Córdoba es más rígido, más conservador. Buenos Aires nos lleva bastantes años en cuanto a cuestiones culturales; todo lo cultural allá está mucho más instalado, hasta las discusiones se llevan a un nivel más profesional que acá, donde a veces mezclamos más las cuestiones personales.

Entrevistadora: A mí me llamó la atención esto que te contaba: que una estudiante me escribió diciéndome que no podía hacer ejercicios de meditación por su religión.

Entrevistada Silvina: Claro, a mí me pasó varias veces. Yo he tenido grupos así, pero no lo manifestaban tanto en la presencialidad. En la virtualidad, al tener que escribirlo, queda registro.

Entrevistadora: Sí, sí, sí. (Entra una gata blanca) ¡Qué linda! Yo tengo cuatro, todos enfermos... (Se comenta sobre la salud de los gatos y el tratamiento con antibióticos, etc.)

Entrevistadora: Che, Silvina, la última y ya te dejo. Con respecto a las estudiantes de Carbó, ¿cómo creés vos que tienen que asistir con respecto a su vestimenta, el peinado, adornos, tatuajes, piercings, ropa...?

Entrevistadora: Una de las primeras cuestiones que les planteo es que tienen que asistir con ropa cómoda para moverse en libertad, sin bisutería porque se pueden lastimar. Les doy un ejemplo: "Cuando uno sale al centro o a bailar, nos arreglamos y preparamos nuestro cuerpo para esa experiencia. Cuando limpiamos la casa, también tenemos ropa de entrecasa. Cuando vienen a hacer actividad física, deben traer ropa adecuada, porque si vienen con vaquero, con pollera o con zapatos altos, me están dando la pauta de que no valoran este espacio". La mayoría lo entiende y viene con la ropa apropiada, pero siempre hay alguna que aparece con taco porque viene de trabajar; entonces le digo: "No hay problema, mi amor, trabajá descalza. Cargá una calza, un bollito, te sacás la ropa linda y te ponés eso. Acá se van a tirar al piso; tienen que hacer todas las actividades". Con el cabello no hay problema, con la bisutería les pido que se la saquen.

Entrevistadora: ¿Y piercings?

Entrevistada Silvina: Sobre todo aros. Y con tatuajes, cada una hace lo que quiera con su cuerpo. Cuando hacemos una actividad narrativa, que incluye representación plástica del cuerpo, si tienen un tatuaje, lo dibujan.

Entrevistadora: Claro. ¿Y con respecto al reglamento del Carbó? ¿Tenés alguna idea si hay algo establecido sobre la vestimenta?

Entrevistada Silvina: En Nivel Superior, no. Pero dentro de la cátedra de Lenguaje Corporal, en los requisitos se especifica asistir con ropa cómoda.

Entrevistadora: Yo sabía que un par de veces el portero hizo volver a algunas chicas por venir con short o mini.

Entrevistada Silvina: No sabía. En el secundario sí he visto que no las dejan entrar con musculosas, por ejemplo.

Entrevistadora: Claro. Habría que fijarse en las normas de convivencia.

Entrevistadora: Bueno, Silvina, seguramente te voy a molestar más adelante...

Entrevistada Silvina: ¡Una pregunta más si querés! (Risas)

Entrevistadora: No, con esto me alcanza para ahora. Por ahí, más adelante profundizamos. Me respondiste como tres o cuatro preguntas al principio, fue genial. Es distinto porque te tiro un tema y ya sabés...

Entrevistada Silvina: Tengo mi compañera Alicia, si querés entrevistarla también...

Entrevistadora: ¿Ella está en Inicial? Creo que en el Carbó tiene Primaria. Me estaba faltando la persona de Educación Física a la noche en tercero. Yo no estoy más. Es más, le voy a preguntar a Mariel, que tomó a mis grupos cuando renuncié.

Entrevistada Silvina: Sí, podría ser. Ella estuvo poquito tiempo, pero algo te puede contar.

Entrevistadora: Bueno, Silvina, no quiero robarte más tiempo.

Entrevistada Silvina: ¡A Esteban!

Entrevistadora: ¡Ay, a Esteban, a ver si se engancha!...

Entrevistada Silvina: ¡No te va a dar bola! (Risas)

Entrevistadora: (Risas) Voy a cortar la grabación, así te despido bien. No puedo cortar ahora...

Entrevistadora: No importa, después nos hablamos para continuar con las clases.

Entrevistada Silvina: ¡Muchísimas gracias!

ER: Entrevista a Rosa, 01-09-2020.

Entrevistadora: Bueno, te cuento que esta es una entrevista.

Entrevistadora: Para mi trabajo de tesis en Ciencias Sociales y Humanidades que estoy haciendo en la Universidad de Quilmes. Y bueno, se centra en el cargo y en el profesorado de Educación Primaria, perdón de Educación Inicial. Y bueno, la idea es rescatar la mirada de las docentes sobre el profesorado, perdón, sobre el estudiantado... perdón, estoy cruzada.

Entrevistada Rosa: ¿Es la primera que hacés?

Entrevistadora: He venido haciendo algunas más, pero a docentes de otras áreas, no de la práctica.

Entrevistada Rosa: Claro.

Entrevistadora: Esta es la primera de la práctica que, bueno, estuve... Le voy a hacer a las otras chicas que me mencionaste. También empiezo a programar esta semana, la que viene, haciéndole... tratando de hacerle la entrevista a todas, a cada una de las...

Entrevistada Rosa: Me estoy acordando de D. C., ¿la conocés? Claro, porque ella fue profe de Práctica 3, creo, y fue profe de mis amigas. Fue profe de mis propias amigas que la recuerdan un montón, tienen mi edad. Y digo "ah, porque a ella le encantan este tipo de temas". Así que recién me dijo: "Mirá que me..."

Entrevistadora: Me habías tirado dos datos ahora, D., pero antes me habías dicho de M., que tampoco la había considerado, no me acordaba.

Entrevistada Rosa: De una, tiene que estar. Sí.

Entrevistadora: D., sí, sí, sí, totalmente. Bueno, la entrevista son dos partes. Una que es un cuestionario, hace preguntas generales de datos tuyos generales, como para tener en cuenta. Por supuesto, todo lo que se puede usar siempre se utiliza con anonimato, tu nombre no va a aparecer para resguardar siempre la identidad de quienes participan. Así que los datos que te voy a preguntar ahora tienen que ver con cuestiones personales tuyas, pero es como para ver si hay algunas variables que puedan explicar lo que sigue, nada más. Y la segunda parte ya sí es tu mirada sobre las estudiantes. Así que, bueno, por ejemplo, la primera tiene que ver con tu edad.

Entrevistada Rosa: Cuarenta y cuatro, pero ya en veinte días cumplo cuarenta y cinco.

Entrevistadora: ¡Pronta a festejar!

Entrevistada Rosa: Sí, con plena... pero bueno, pandemia.

Entrevistadora: Sí, porque yo también pasé.

Entrevistada Rosa: ¿Vos también la pasaste?

Entrevistadora: Sí, sí, sí, sí. Acá en casa, encima.

Entrevistada Rosa: ¿En abril, mayo...?

Entrevistadora: En abril.

Entrevistada Rosa: En abril, agosto... sí, sí, sí, sí.

Entrevistadora: No había nada abierto, así que.

Entrevistada Rosa: No, no.

Entrevistadora: La ferretería abierta, nada más. Así que recibí regalo de la ferretería.

Entrevistada Rosa: Sí, yo sufrí con mi sobri de 13, cumplía sus 13 años... viste que tiene toda una cuestión esos 13, que deja la infancia y bueno... pero nos reunimos e hicimos... bueno, estamos... hicimos una pequeña reunión.

Entrevistadora: Sí, bueno, sí.

Entrevistada Rosa: Por el momento no, pero reunión familiar, viste que todavía se puede. Esa es la ventaja de vivir cerca.

Entrevistada Rosa: Lo visitaba en el balcón de él, lo saludaba desde el balcón... y después entré y dije: "Bueno, voy a entrar".

Entrevistadora: Sí, sí, sí, sí, sí. Hay cuestiones, viste, de familia que no puedo ver...

Entrevistadora: Bueno, no te hagas problema porque quede grabado, esto es solo para acá...

Entrevistada Rosa: Rompí la cuarentena...

Entrevistadora: No, no, no sale a ningún lado, no te preocupes que no queda más que para el registro de la desgrabación, nada más. Te iba a preguntar tu antigüedad docente en general y después tu antigüedad en la formación docente.

Entrevistada Rosa: Sí, las dos son... sí, es un año menos que el 2020... y en el 2007... trece, trece años. Trece años en general.

Entrevistadora: Bien. ¿Y en la formación docente?

Entrevistada Rosa: La formación docente... tengo que ver...

Entrevistadora: ¿Y en el Carbó?

Entrevistada Rosa: Doce años en el Carbó.

Entrevistadora: ¿Empezaste ahí?

Entrevistada Rosa: Empecé a enseñar exactamente en Práctica Docente 1 y en Psicología y Educación.

Entrevistadora: Ahí, es un montón...

Entrevistada Rosa: Sí.

Entrevistadora: Me dijiste esto de que trabajabas en el Profesorado T., que es...

Entrevistada Rosa: Un Instituto de Formación Docente también, y mientras en el trayecto pedagógico para no docentes, pero yo solo estoy en el profesorado, bien.

Entrevistadora: ¿Y trabajás en otra escuela en este momento?

Entrevistada Rosa: En un secundario de adultos, de modalidad jóvenes y adultos. Ahí estoy hace cuatro o cinco años también. Perfecto.

Entrevistadora: Todas públicas las escuelas en las que trabajás.

Entrevistada Rosa: Sí, nunca trabajé en privado.

Entrevistadora: Ah, bien, tenés toda la experiencia en pública. Bien. Bueno, acá te iba a preguntar el lugar de procedencia que ya me contaste que fue...

Entrevistadora: Y la última de esta parte sería tu formación académica, los títulos, las acreditaciones que...

Entrevistada Rosa: Soy profesora de Educación Preescolar, así es mi título. Me río porque no se llama más así, pero profesora de Educación Preescolar, licenciada en Psicología y profesora en Psicología. Y después posgrados, pero ningún otro tipo de especialidad, no... no estudié más, me cansé.

Entrevistadora: ¡Sí, muy bien lo bien que hiciste!

Entrevistada Rosa: Algo más, no... pero viste que ahora, con los interinatos, tengo que seguir estudiando porque son interinas mis horas y da un poquito de miedo.

Entrevistadora: Claro. Yo también tengo todas, también.

Entrevistada Rosa: ¿Vos también? Sí, somos... la única titularidad en el centro, así que cuidado...

Entrevistadora: Claro, no, yo tengo todas... sí, así que, bueno, también... Se suponía que cada cuatro años nos iban a titular y jamás pasó.

Entrevistada Rosa: Sí, pero bueno...

Entrevistadora: Vamos a ver qué nos depara el 2021...

Entrevistadora: Ah, y trabajaste...

Entrevistada Rosa: Sí, claro, aparte hace tanto que estamos que... ya... sacarnos...

Entrevistadora: No, no, no, eso solo... no, no hay chance, pero... pero bueno, viste, ser interino...

Entrevistada Rosa: Sí...

Entrevistadora: es superior y te dicen que es lo mismo, pero no deja de ser algo no permanente, digamos.

Entrevistada Rosa: Si cambia algún programa o algo y hay materias que han sacado...

Entrevistadora: Rosa, recuerdo yo que vos habías sido directora de nivel inicial.

Entrevistada Rosa: Sí, estuve dos años directora de un C.E.N.I. Viste que ahora los llaman así.

Entrevistadora: ¿Y tuviste algún otro cargo, además de profesora y de directora?

Entrevistada Rosa: No, no, no, no... di... bueno, di inglés en un privado, pero no cuenta, en las aulas de salitas de tres en el Quality trabajé, pero no... no, no, no lo cuento.

Entrevistadora: No, pero sí, sí, entraría como profesora.

Entrevistada Rosa: Todo, no, siempre la docencia. Lo mismo: fui profe adscrita en la Facultad de Psicología, cuatro, en dos años de ayudantía, viste que uno se retira de la facultad y hasta que conseguí... Trabajé de otras cosas mientras, trabajé en una clínica de psicóloga, en la clínica que ahora se llama como la calle en la que está... bueno, trabajaba en esto con médicos, interconsulta médico-psicología, y trabajé en una fundación también dando charlas a familias de niños. ¿Y qué más? Trabajos como psicóloga, y eran charlas por distintas localidades de Córdoba, recorríamos dando estas charlas...

Entrevistadora: No, solo conozco...

Entrevistada Rosa: ...sobre límites... y fue apenas recibida, así que fue toda una experiencia como muy brusca. Y en la clínica ni hablar, como psicóloga de pacientes.

Entrevistadora: ¿En qué año te recibiste?

Entrevistada Rosa: Nunca me acuerdo los años, los tengo medio... oh, años de... 2008, sí, porque como entré primero a la Facultad un año, hice periodismo, nada que ver, dejé, dejé periodismo, no era lo mío, Comunicación Social, y al año siguiente me anoté en el Carbó. Mirá, ahí fue cuando me inscribí...

Entrevistadora: O sea, ¿estudiaste en el Carbó?

Entrevistada Rosa: Claro, estudié en el profesorado, yo soy ex alumna de María Rosaura, de Silvia, de... quién más... y no me tocó Diana, pero la conocí a Diana... ahora soy amiga de Diana, ¡así que qué bárbaro!

Entrevistadora: ¡Las vueltas!

Entrevistada Rosa: Me acuerdo de las profes, me acuerdo de los contenidos, sobre todo de Lengua... me gustaba mucho la cuestión de la literatura, es lo que más me gustaba en el jardín, era como la actividad más linda... sí, sí, la narrativa me encanta.

Entrevistadora: Ay sí, a mí también.

Entrevistada Rosa: Sí, es que te atrapa y te da muchas posibilidades de trabajar también.

Entrevistadora: Y ahora sí paso a la segunda parte, que tiene que ver centrándonos ya en el estudiantado del Carbó, en el profesorado. Vos trabajás en el Carbó en el turno tarde y en el turno noche del profesorado de Inicial...

Entrevistada Rosa: De Inicial, solamente a la tarde, a la siesta, solamente, buenas tardes.

Entrevistadora: ¿Cómo ves a tus grupos de estudiantes, en términos generales? ¿Qué podrías decir de tus grupos de Inicial y el actual?

Entrevistada Rosa: Todos los años son distintos. Realmente este año no las conozco, por cuestión de virtualidad, sí las conozco mediante los mails, estas cuestiones, y a algunas porque ellas me deben haber conocido en el curso de ingreso. Pero bueno...

Entrevistadora: Si te sirve como para que sea más fácil, centrarnos en los años previos, que sí teníamos la cuestión de la presencialidad y la experiencia del contacto directo, digamos.

Entrevistada Rosa: Sí, eran grupos, por lo menos en turno tarde, grupos muy activos en la cuestión de conversar. Bueno, por ahí cuesta mucho el tema de que escucharan. Bueno, lo primero que sí, que es lo más negativo, digamos, que por ahí uno tiende como docente a comparar; yo comparo mucho con otros grupos de donde hay una cuestión, me parece, de edad, que a la tarde...

Entrevistadora: ¿Eran los otros grupos de qué, que se me cortó un poquito ahí...?

Entrevistada Rosa: Los otros grupos de los otros cursos del profesorado de Primaria y del profesorado de Educación Tecnológica.

Entrevistadora: Claro.

Entrevistada Rosa: Y lo primero que uno percibe es esta cuestión de la generación, son chicas más chicas, que recién salen del secundario, sí, recién recibidas, un gran porcentaje. Yo hablo de turno tarde, ¿no? Un gran porcentaje que son de otras localidades de Córdoba y también un gran porcentaje que son madres. Y bueno, un poco el tema de la edad lo digo porque hay que adaptarlas un poco al nivel superior: la cuestión de comprender las consignas, de trabajar más de manera autónoma. Al ser el turno tarde, tienen una excelente preceptora, que es muy cálida, muy receptiva, entonces, bueno, es como que las chicas se contenían mucho con ella y con los profes; también buscan esta cuestión de la contención porque, bueno, es como un poco parecido, similar al nivel medio. Y más... bueno, yo estuve ahí y también viví, viví casi lo mismo. Mi preceptora era Mónica Sabas, así que sí, me acuerdo de ella

también. Y bueno, muy familiar la institución, así que no es la universidad, no es la frialdad de la universidad ni el vínculo entre...

Entrevistadora: Está bueno lo que me decís. Y está bueno también esto de que vos tenés todo un recorrido dentro de la institución, que está bueno, que como va surgiendo y va apareciendo y que me ayuda a pensar esto que vos me contás.

Entrevistada Rosa: Y al haber estado, como ubicarme...

Entrevistadora: Claro...

Entrevistada Rosa: He estado en otras instituciones donde por ahí los chicos son más grandes, la gran parte trabaja. Por lo menos en el Profesorado de Educación Tecnológica llegan más tarde o... los tiempos son distintos. A la tarde, la verdad es que no había inasistencia, casi que no hay inasistencia. Sí me pasa en el mismo cargo a la noche: a la noche es como otro colegio, llegaban más tarde, los chicos van, vienen, cenar... a la tarde, no. Nunca tuvimos ese inconveniente de los horarios. Yo, el mismo grupo que tuve Práctica 1 el año pasado —las son todas chicas— las tengo este año en Sujetos de la Educación.

Entrevistadora: Claro.

Entrevistada Rosa: Y veo cambios, veo muchos cambios en cuanto a la forma de hablar, a los aprendizajes, se nota.

Entrevistadora: Se nota su recorrido, su lugar. Vos sos profe de la práctica en primer año, y ¿de qué otras materias?

Entrevistada Rosa: Doy Sujetos de la Educación en segundo, también de turno tarde, y hoy a la mañana Primaria, es Psicología. Sí, solamente Primaria. A la noche tuve Sujetos, pero ahora solamente tengo un segundo de Primaria. Y es lo mismo, están Práctica y Psicología...

Entrevistadora: Bien, está bien. Vos me dijiste recién que tenías... ¿la mayoría eran mujeres o todas?

Entrevistada Rosa: Sí, muy jóvenes, de 17, 18. He tenido algunas de 25, no mayor de esa edad. Sí, muy muy jóvenes, y algunas, bueno, no sé, como aniñadas. He tenido varios casos de esta... también se ven en otros cursos, pero esta característica de muy aniñada: en cuanto a sus rasgos, su vestimenta, su forma de dirigirse... digo “aniñada” porque, bueno, por ahí la elección de esta carrera del nivel inicial tiene sus, digamos, sus representaciones de que una tiene que ser joven. Bueno, esto lo trabajamos en la Práctica Docente, entonces por ahí sus peinados, su forma de... por ahí, bueno, las otras profes te van a comentar lo mismo, porque lo he hablado con ellas, lo he hablado con la profe Dina. Bueno, lo conversamos... esta cuestión de que por ahí estás dando la clase y se están pintando las uñas, se están arreglando el pelo, entre ellas se peinan... bueno, la cuestión de tomar mate no me molesta, pero sí por ahí, yo por ahí les decía —porque mi materia era a las tres y media, los días viernes, de tres y media a seis y media— entonces, bueno, toda una cuestión de “profe, pero toda la semana salimos a las cinco y media”, entonces yo tenía que explicarles que nuestro espacio curricular es de seis horas, que cuatro de esas horas eran hasta las seis y veinte, entonces, bueno, toda la problemática del boleto educativo, de que tenían danza el viernes, así que siempre se me dificultaba un poco el horario.

Entrevistadora: Claro, al finalizar, como que se querían ir antes...

Entrevistada Rosa: Y yo lo contemplé en algunos casos, en que una de las chicas del año pasado, justamente ella no... no la he visto este año, es de El Interior, de La Calera, vivía en un barrio muy lejos, llegaba a la noche a su casa, así que me pedía por favor. Muchas viajaban a sus localidades el mismo día, el mismo viernes, así que me pedían por favor salir antes por los horarios.

Entrevistadora: Y esto que vos me decís de los peinados aniñados y en relación a la carrera, ¿cuáles creés vos que son sus imaginarios o qué se representan? Yo sé que algo trabajan también durante la práctica sobre las representaciones...

Entrevistada Rosa: Claro, sobre todo en algo trabajamos esto justamente, les pedimos ciertas entrevistas que ellas hagan a sus familiares por esta cuestión de, bueno, en relación al lugar del docente de nivel inicial, los roles del Jardín de Infantes,

o sea, qué tareas se realizan en el jardín. Y bueno, surge todo: el juego, la cuestión de ser dinámica, joven, jovial, divertida, de cantar bien. Apareciera cuestiones que uno las trabajaba, que yo las tuve en mi profesorado, pero están superadas de alguna manera y nosotros todo el tiempo estamos... y muchas de las chicas, bueno, un pequeño porcentaje, considera que tiene que ser así, que más allá de que uno trabaja muchas autoras y marco teórico, a fin de año en la IEFI ellas dicen “para mí tiene que ser así”. O sea, hay un prejuicio con la edad... y bueno, hasta les doy ejemplos de docentes de 50, 60, que yo las veo en los jardines trabajando con esto del cuerpo, se tiran al piso, esta disponibilidad corporal de jugar con los niños pequeños, lo hacen. Y sobre todo trabajar este prejuicio que surge de “si sos más grande, no vas a tener la paciencia”, sobre todo con el grupo de niños de Primaria... eso, eso...

Entrevistadora: Serían todos los prejuicios que traen ellas, las estudiantes, y vos como docente les das como contraejemplos de esta docente de 50 años que, por más que sea más grande en edad, sigue utilizando su cuerpo, sigue siendo activa...

Entrevistada Rosa: No, es que yo me sorprendía cuando la veía sentada en el suelo jugando.

Entrevistadora: ¿Y vos creés que así debería ser una maestra de Inicial? ¿O cómo la pensás?

Entrevistada Rosa: Y en realidad, viste, he visto varias. Claro, como directora he visto variados perfiles docentes: está esta cuestión del uso de la voz, el grito... sobre todo en ciertos contextos, jardines... como que por ahí se consideraban quizás más marginales, y bueno, una de las maestras, un poco más... bastante más joven, ella usaba el grito y no se movía del escritorio, por ejemplo. No. Conocí maestras que la única forma era esta, y ella consideraba que la única forma de que los chicos te escucharan era gritar. Y bueno, también trabajé el tema de la voz con las chicas, les expliqué esta cuestión de que es una herramienta, que, al gritar, los niños elevan más su voz y elevan más su voz, sus conductas... pero bueno, en los distintos espacios en los que uno trabaja en el jardín no estás solo en un escritorio, tenés que estar en muchos espacios, tenés que sentarte en todos esos lugares donde puedas y

preferentemente a la altura del niño... entonces, bueno, esto implica que uno se agache muchísimo. Bueno, los problemas que tienen todas las señas de jardín: esta cuestión de la lumbalgia y problemas de la espalda, porque uno se agacha, y sobre todo para escuchar a los niños, porque uno... hay niños que hablan bajito o, sobre todo en sala de dos y tres, que había que alzarlos al principio... ah, bueno, yo tuve sala de tres y esto de, bueno, para que se quedaran, alzarlos... bueno, lo trabajé también con ellas. Fuimos a una Sala Cuna un año con una de las chicas, que era directora de la Sala Cuna y era alumna mía de primer año de Práctica 1. Capaz que seguramente la conocés, que ha dado charlas también en el Carbó, y nos invitó a conocer...

Entrevistadora: Ah...

Entrevistada Rosa: Susana... hoy se me fue el...

Entrevistadora: Pasa que yo no tengo a la tarde.

Entrevistada Rosa: No tenés a la tarde. Sí, ha estado, nos ha hecho congresos o conferencias en el Carbó, hoy no me acuerdo de qué temática, y ella ha participado. Una chica muy activa, con miles de actividades, del Villa Páez, del presidente del Centro Vecinal, viste, un montón de cuestiones, y nos invitó a la Sala Cuna. Y bueno, ahí me pasó que yo fui... fue mi primera experiencia de llevarlas a un jardín —o algo similar— y me puse muy nerviosa, porque las chicas lo primero que hicieron fueron: entraron a la Sala Cuna y una se fue a donde estaban los bebés y se puso a alzar los bebés, y yo les digo “no los toquen porque no son la maestra” y por respeto a los padres hubo toda una preparación de explicarles que podían intervenir si querían con lo que se les solicitara, pero ellas iban a observar, ¿no?

Entrevistadora: Sí, bueno, claro.

Entrevistada Rosa: Se engancharon ahí con los chicos, los alzaban, los abrazaban... bueno, la cuestión afectiva... y bueno, yo en realidad me... claro, demasiado. Y se encariñan... bueno, a mí me pasó en mis prácticas al principio, pero después te das cuenta de que vos... primero, respetar al niño: si realmente quiere que lo alcen o no,

no te conoce, viste... y es como que lo primero que querían hacer era alzar, darles besos... y bueno, otra vez, por ahí esta cuestión de los riesgos que tenemos en general la docencia...

Entrevistadora: Claro, vos mencionaste antes que tenías todas... o la mayoría eran chicas jóvenes, pero mujeres. ¿Alguna vez tuviste un estudiante varón?

Entrevistada Rosa: Eso estaba recordando cuando lo nombrabas... estudiante, creo que hubo... en el curso de ingreso, me parece que hubo uno, creo, cuando hacíamos las jornadas, creo que dos compañeros, y estoy pensando que en los primeros años de mi práctica tuve uno, creo que tenía uno en un año y otro en un año, y al otro año dejaban la carrera... los meses... se sentían quizás muy inhibidos, por ahí, con el grupo. Uno de ellos había estudiado Educación Física, entonces algo similar, pero dejaban la carrera... y me recibí yo con un compañero que era hijo de la profesora Silvia... este... ese chico se recibió de maestro de nivel inicial conmigo. Hasta tengo una foto donde sale él.

Entrevistadora: ¿Ay, en el Carbó? Mirá... qué interesante...

Entrevistada Rosa: Y después no había nadie más que se recibiera, que sea varón. Sí, por ahí las chicas llegan a creer que la carrera no es para varones, no sé, llegan al punto de creer que no se pueden inscribir, porque creen que no... creemos...

Entrevistadora: Que son todas mujeres las que llegan a ser estudiantes, digamos, a inscribirse.

Entrevistada Rosa: Y, sobre todo, bueno, esta figura de la mujer, el mandato social de que la mujer es más maternal... subsiste esto. Bueno, yo lo observaba en este chico, por ejemplo, y veía que las formas de tratar eran distintas, pero bueno, son formas de dirigirse a los niños... no sé, no quiero ir en profundidad, porque yo lo veía en las prácticas y lo vi trabajando en un jardín, y su forma, bueno... como que nuestra sociedad es así, digamos, los varones, los padres varones, viste cómo son cuando los chicos se pelean, por ejemplo, ellos... bueno, tienen esto de "defendete"... bueno, había frases no muy gratas, que no las quiero nombrar porque estamos en entrevista,

como “hacete hombre, hacete hombre”, esa frase de dirigirse a un niño de dos años... y digo, bueno, esto tiene que ver con lo masculino y siendo varón... pero no es que yo tenga el prejuicio de que un maestro... al contrario, en los maestros varones, los chicos escuchan la voz masculina y como que atienden más, como no están tan acostumbrados, les sorprende más, no, les genera más sorpresa.

Entrevistadora: Claro, pero no de los maestros varones de nivel inicial sino de otras áreas...

Entrevistada Rosa: No, de Educación Física, por ejemplo, entraba el profe de Educación Física y todos alrededor de él.

Entrevistadora: Muy bien. También me dijiste vos algo sobre el cuerpo de las estudiantes, que las veías más aniñadas, que se peinaban, que se pintaban las uñas... ¿alguna vez, en relación al cuerpo físico de las estudiantes, te sorprendió alguna característica física que presentaran?

Entrevistada Rosa: No... o sea, los cuerpos, bueno, todos diferentes, ¿no? Sí, lo que sí suelo tener en... bueno, también en otros niveles, en otros profesorados, el tema de cierta discapacidad... por ahí algún retraso... tuve una alumna con cierto retraso leve cognitivo, de por ahí no poder comprender algunas consignas... esta estudiante... bueno, en general se la desaprobaba y las compañeras... bueno, siempre estaba la duda de si trabajar o no con ella. Entonces, bueno, yo en esos casos aproveché justamente a trabajar la inclusión, de que ellas van a ser maestras con niños con necesidades educativas especiales, entonces es todo un desafío. Y tengo otra estudiante del año pasado que también es como que por ahí no comprende las consignas, trabajé mucho con ella, y es un hermoso grupo de compañeras, porque la han apoyado un montón, pero es difícil, por supuesto, evaluar...

Entrevistadora: Cuestiones...

Entrevistada Rosa: Sí, hemos tenido... perdón, te interrumpí.

Entrevistadora: No, no era eso...

Entrevistada Rosa: Hemos tenido historias... las dos hermanas, que seguramente las conocés vos, que ya hace mucho que han hecho la práctica, fueron alumnas de Milagros, después de María José, volvieron a ser alumnas de María José... y el año pasado las tuve yo. El año... una de ellas aprobó la práctica y la otra no, por cuestiones de... tienen mucha facilidad en la palabra. Bueno, son chicas que tienen muchas capacidades en cuanto a... yo les decía, tienen mucha vivacidad en lo social, como cuando uno dice vulgarmente “tiene calle”, sabe defenderse... entonces yo trataba de elogiar esas cuestiones, pero bueno, son dos chicas que tuvieron muchos problemas con los profesores, tanto de cómo dirigirse a un profesor... y bueno, ellas tienen obesidad, ambas, y las dos trabajaban en salas cuna.

Entrevistadora: Ajá. O sea, estas chicas que... por ahí no sé si te sorprendió esta cuestión corporal de sobrepeso u obesidad...

Entrevistada Rosa: No lo sé, el descuido, el descuido que yo como psicóloga lo analizaba por el lado de cómo que no tenían registro... ellas se sentaban... bueno, hoy no quiero hablar solo de ellas, porque sé que la entrevista es de todo el grupo, pero tienen una característica particular de que son sumamente demandantes. Las dos se sentaban en mi escritorio así, el primer día de clases, y me dijeron que ellas en las listas... viste lo que son las sillas del Carbó, todas... yo desde que no soy alumna, creo que no me sentaría en esas sillas, salvo cuando las hemos usado. Estas sillas con la mesa unida, ellas no podían usar esas sillas, no tenían las mesas largas. Entonces ellas se sentaban en mi escritorio las dos, y yo les expliqué que yo como profe necesitaba mi escritorio, y tuve que explicarlo. Hay alumnas que vos no necesitás explicar esto. Entonces les solicité que le pidieran a la coordinadora una mesa larga.

Entrevistadora: Claro, no entraban en las sillitas esas con la mesita...

Entrevistada Rosa: Claro, no entran. Pero yo les dije que el escritorio, yo por ahí pongo mis apuntes, el libro de temas... bueno, aparte la cuestión de la intimidad, viste que uno va registrando cosas... era invasivo. Voy al hecho de que, más allá de la cuestión del sobrepeso, voy a la cuestión de lo invasivo, y que no daban cuenta de

eso ellas, como adultas, de decir: “¿Estamos molestando a la profe?”. Porque yo soy bajita de estatura, imagínate, yo tenía que dar la clase y tenía a una alumna ahí cara a cara. Y lo extraño —que digo esto de que no perciben mucho al otro— es que la clase siguiente volvieron a sentarse, y hubo como varias clases. Lo que digo, “Bueno, chicas, trabajen en grupos...”. Un poco ahí empezó, porque yo quería... también hago mucho trabajo en grupo porque es un seminario. Y bueno, estaba la cuestión de la higiene, que no solo me pasó con ellas, sino en un segundo —cuando teníamos el aula más pequeña de Pueyrredón y Obispo Trejo, sí— ahí tuvimos un grupo, yo creo que no... pero de Sujetos, no era de Práctica, donde había una compañera... bueno, surgió todo un problema, hablamos con la coordinadora, de que una de las alumnas iba sin bañarse. Entonces, bueno, cómo trabajar esto de la higiene, que yo... estoy hablando de cosas muy básicas, que no las enseña el profesorado. Entonces, bueno, yo lo hablé con el coordinador y le digo: “Mirá, lo tenemos que trabajar en general, nunca personalizar, porque no podés ir...”. Tal alumna había... el malestar era de las compañeras, encima el aula muy pequeña... bueno, cuestiones de... no sé, no diría “de educación”, porque sería muy... sino de no bañarte, ir con la ropa sucia... entonces, bueno, generaba malestar en todo el grupo.

Entrevistadora: Sí. Eso te iba a preguntar: cómo creés vos que deben asistir las estudiantes, bueno, al profesorado, a tomar clases, con respecto a esto: la vestimenta, el peinado, tatuaje, rasta, piercing, no sé... esas cuestiones... ¿cómo creés vos que deberían asistir?

Entrevistada Rosa: Claro... ha habido muchos problemas en torno a esto, tanto en el Carbó... en la época se les pedía que no usaran minifaldas, por ejemplo, recuerdo el caso de la dire, que entró y les dijo que para la colación de grado... yo esto lo cuento como algo gracioso, porque ella dijo: “Por favor, chicas, que nadie venga con la pollera corta, con minifaldas, como si fueran a bailar en la colación de grado, porque se van a recibir de maestras”, y lo gracioso fue que habían ido con... a ver, no... creo que se les había dicho que no vayan con calzas. La vestimenta era la calza... estaba prohibida la calza para la colación de grado. Y por lo que yo me río es porque

justamente fueron con las minis bien cortitas, o sea, ellas se pusieron lo que les pareció. Para mí, era más provocativo que una calza, pero bueno, son estas cosas arbitrarias, o sea, vos les decís “vengan con el pelo atado” y vienen, no sé, con la rasta atada. Entonces estamos en la misma. O sea, me parece muy contradictorio el mensaje. Pero en sí yo nunca, nunca hice referencia a estas cuestiones de vestimenta ni de cómo venir al Carbó, no. Solamente se solicitó cuando, desde Secretaría, nos dijeron: “Tienen que venir con el pintor y el distintivo de la escuela”. Y bueno, ahí nosotros solicitamos, pero a las clases, nunca, nunca han venido con short, bermudas, pollera o lo que fuere, nunca. Yo desde mi lugar nunca les dije nada. Sí escuché de coordinadoras que les han dicho de manera ofensiva, porque siempre termina siendo algo... pero no, no... John... sí, el tema de la higiene, o sea, yo lo único que me preocupaba era esta cuestión de la higiene, porque es una cuestión del registro del otro, por respeto al otro también, ¿no?

Entrevistadora: Claro. ¿Vos conocés si hay algún reglamento que marque algo de estas cuestiones en el profesorado?

Entrevistada Rosa: Sí hay, y no está claro. ¿Te acordás que en la cola...?

Entrevistadora: Y no... ¿que, por ahí esto, que en la colación les dijeron cómo debían ir, o eso puede ser que esté asentado, que haya algún reglamento que haga mención a esto de la vestimenta, por decir algo, de “cómo ir a la institución”?

Entrevistada Rosa: Claro, no, solamente para las prácticas. Cuando iban a los contextos no formales... fijate que hoy modificamos. En realidad, sí, se les pedía, siempre las profes de Práctica les pedíamos que vayan con algún distintivo, cuando por ahí van a barrios que ellas no conocen, para sentirse con cierta identidad de dónde van a ingresar a una institución, como podía ser una biblioteca, estos contextos no formales, pero que fueran con algo que identifique que son alumnas del nivel superior. Yo siempre les decía “vayan con un pintor, no necesariamente el pintor del Carbó, o sea, vayan con algún guardapolvo —yo lo llamo así— y si tienen el distintivo, mejor”. O no la libreta, pero algo que las identifique.

Entrevistadora: Claro.

Entrevistada Rosa: Y sí, yo les decía para cuando —el año pasado, mirá, justamente el 2019 fue el primer año que la práctica se modificó y entraron a los jardines— me tocó... tuve la suerte de que la totalidad hicieran las prácticas en el Jardín del Carbó, el mismo jardín, y les pedí así que vayan, o sea, el pelo atado por cuestiones de comodidad. Digo “si ustedes tienen que acercarse a un niño, por cuestiones del pelo, por higiene, el pelo recogido”, por cuestiones de más comodidad para ellas, la cuestión de las zapatillas... no hace falta que yo les dijera “hay que ir” porque ellas usan habitualmente las zapatillas, el jean... o sea, si vos vas a un jardín, no podés ir de tacos, por ejemplo, o de traje, o sea...

Entrevistadora: Claro, y eso también, ¿en la práctica hicieron algún reglamento con respecto a eso?

Entrevistada Rosa: Sí, el pintor.

Entrevistadora: El pintor, nada más.

Entrevistada Rosa: Sí, solamente, no otra. Y esta cuestión de, bueno, de “vengan como cuando vas a un lugar de trabajo”, este tema de la presentación porque, bueno, es un jardín que te está abriendo sus puertas. Y, aun así, bueno, hubo inconvenientes. Hicieron una obra de teatro, yo fui, y las chicas se sacaban foto con todo el grupo de niños porque una de las señas, en el Carbó...

Entrevistadora: Adultas...

Entrevistada Rosa: Claro, las había... las invitó. Entonces, bueno, ahí le digo “Bueno, pero yo como profe les expliqué...”, “bueno, pero la seña nos permite, y se sacaron fotos con el...”, también con la seña. “No importa, porque ella dice que eran amigas...”

Entrevistadora: Sí, son adultas...

Entrevistada Rosa: Pero se sacaron con todos los chicos. Y bueno, eso me molestó porque era como que yo hubiera hablado al vicio todo lo que dije.

Entrevistadora: Sí, todo el año hablando de eso y...

Entrevistada Rosa: Y después hubo un caso de una alumna que contestó muy mal a una de las maestras de la sala, la trató mal porque no le quería firmar el ingreso, lo que firman representantes. Pero nunca supe quién era, o sea, fueron sus compañeras las que me lo comentaron, nunca lo supe, entonces lo hablé general. O sea, yo siempre trato de no personalizar, digo: “Bueno, en general, chicas, recuerden el trato, la forma de dirigirse, sea una autoridad o no...”.

Entrevistadora: Claro, seguro.

Entrevistada Rosa: Y en la obra de teatro hubo muchas resistencias: ninguna quería leer porque ellas hicieron una obra de teatro de la primavera, justamente el día del estudiante, solamente eran cinco practicantes que habían sido elegidas para que hagan la obra de teatro, y una tenía que leer de las compañeras y no quería ninguna leer. Me sorprendió la poca apertura de que no querían... bueno, yo les dije que trabajaran con la profe Ferreyra del lenguaje corporal... yo lo que hice fue leer la obra, ver cómo la habían adaptado, era un cuento... pero me sorprendió el hecho de que no querían leer y la que leyó estuvo todo el tiempo así, no se le escuchaba el cuento... bueno, eso sí.

Entrevistadora: ¿Y cómo creés vos que deberían ser para este ejercicio docente?

Entrevistada Rosa: Y yo creo que es un proceso también, porque esto de leer ante el público, ante un montón de gente, uno lo va aprendiendo... todos los que estamos acá... es como que, al principio, sí, ser docente... viste lo que es, estás todo el tiempo expuesto, ni hablar con los meets, con los zoom, estás expuesto tu cuerpo, tu voz, tu forma de hablar, todo. Y entonces, bueno, yo lo... trabajamos mucho con... creo que lo trabajaba mucho Diana justamente en su materia, esto de cómo pararse frente a un grupo, más que fueran sus compañeras. Tuve un par de chicas que salían llorando del Carbó, salían: “Me agarró ataque de pánico” cuando tenía que dar una exposición grupal oral, les costaba. Entonces, bueno, hablando de qué es ser docente de Inicial... y bueno, el cuerpo me parece que es principal, porque todo es el cuerpo, los gestos, más allá de cantar, tenés que cantar también. Muchas veces bailar, cantar... bueno, el cuerpo tiene que estar presente todo el tiempo.

Entrevistadora: Claro, hasta esto de la mirada que decías vos, los gestos...

Entrevistada Rosa: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Te costó... por ahí al principio dijiste, como que... a ver si entendí bien: cuando te preguntaba de las características generales me decías que son más aniñadas, que hablan mucho o que les cuesta escuchar... pero por ahí, en este caso, cuando tienen que rendir un examen o dar una exposición, ya no estarían, ¿así como en esa participación?

Entrevistada Rosa: Claro, en realidad no es la actividad de participar o levantar la mano, o de comentar un texto o un material, sino que era más bien de conversar entre ellas, de reírse. Bueno, esta cuestión de la risa la tienen todos los grupos, ¿no? Pero en el grupo del profesorado tecnológico es muy distinto. Bueno, el 90 % son varones, varones de 30 para arriba, o sea, muy distinto el grupo. Y suponete que hay alguien que está molestando o cuchicheando, se hacen callar entre ellos. O sea, yo no necesito pedir silencio en ningún momento, o pedir la palabra. En estos grupos del turno tarde, me refiero, porque a la mañana no me pasaba. O sea, yo siempre comparaba con el grupo de Primaria, muy distinto. Igualmente, este año, lamentablemente, no las conozco cara a cara, pero hermoso grupo, participan mucho en los meets, hay... todos los meets hay 18 o 20 chicas, y muy bien los aportes. O sea, son diferentes grupos, no...

Entrevistadora: Bueno, a ver, yo creo que dentro de acá me falta una que tiene que ver ya, en realidad, más con tu apreciación corporal, tu propia apreciación corporal, de cómo podrías describir vos tu cuerpo y el de tus compañeras docentes. La primera sería cómo creés que sos vos en lo corporal, cómo te ves a vos misma...

Entrevistada Rosa: Claro, yo fui cambiando también mucho con respecto a mi percepción. Yo empecé a trabajar en los jardines a los 22, 23 años, y era como quizás más reservada, más tímida, y no había esta cuestión de tanto de lo corporal. Y ahora sí, como me gusta mucho la danza, no me gusta el gimnasio, el ejercicio, no me gusta, pero sí lo que es la danza, la música, lo artístico. No me gusta la Educación Física porque siempre lo que era obligatorio, viste, a uno le genera resistencia. Pero sí, por

ejemplo, si yo podía elegir un deporte —que me pasó, que allá en el sur donde yo vivía, en un campamento...— bueno, había un club donde podíamos elegir, elegíamos, por supuesto, todas las chicas... elegimos danzas, y siempre cuento la historia —lo conté en un curso de Escuelas Libres de Violencia de Género— que yo me anoté en tenis con dos amigas, que da la casualidad de que las tres somos docentes, y una vive en Neuquén y la otra en Río Cuarto. Bueno, nos anotamos en tenis... y lo cuento un poco... tenía 11, 12 años, y uno no se da cuenta de estas cuestiones, de los micromachismos, y me acuerdo de que me compré la raqueta de tenis nueva, las pelotitas de tenis, las zapatillas con la marca Gabriela Sabatini de cuero blanco, toda la ropa de tenis, y este profesor varón nos sentaba —a las chicas— en la tribuna y practicaba con dos de los varones, con Sebastián y Franco, y decía “miren cómo juega Franco, miren la fuerza que tiene Franco”, y hacía la volea Franco... no recuerdo haber jugado tenis, y eso fue como un año, fue una frustración. No es que yo iba a ser tenista, pero yo lo cuento, por supuesto, que uno no se da cuenta a esa edad, pero tiende a marcarte, ¿no? Yo desde chiquita, si bien me anoté en básquet también, no pude, no podía levantar la pelota, porque era muy flaquita, muy delgada, y por eso terminé en danza, ¿no? Pero sí, me fue muy bien en Santa Cruz, donde nadie quería jugar... era un pueblo muy chiquito, los chicos adolescentes muy desanimados, jugábamos pelota al cesto, y bueno, yo era la única que había entendido la técnica... uno dice “ah, vos sos profe”, y viste, cuando lográs entender la técnica de cómo meter dos goles o dobles, y hacía todos los dobles... y eso que mi estatura... pero bueno, ya me gustaba. Y después no... deporte nunca, todo lo que era competitivo, lo rechacé.

Entrevistadora: ¿Y ahora sí danza?

Entrevistada Rosa: Sí, danza y también hice árabe, flamenco hace unos tres o cuatro años, y hace tres años me subí a las tablas... es como una adrenalina, porque uno es tímido, pero tiene toda una adrenalina subirse a un escenario, y me encantaba. Es raro, es una sensación rara, porque tampoco soy la gran bailarina, pero bueno, hice árabe, flamenco, me animé más, sobre todo a mostrar más, porque siempre fui muy

tímida. Y el mostrar mi cuerpo, ni hablar de los 12, 13 años. A esa edad empecé danza y, hoy, la malla, se te marca todo... la malla... y bueno... claro... en mi época no se hablaba de eso, en mi época no se hablaba de nada. Terrible, porque las chicas... éramos las débiles, las que no teníamos fuerza, yo no conozco compañeras mías que se hayan desarrollado en un deporte. Y bueno, la danza sí me encanta y salgo mucho a bailar, salí a bailar... así que...

Entrevistadora: Sí, por eso te decía...

Entrevistada Rosa: Y en eso sí me identificaba. Bueno, las chicas del Carbó, gran porcentaje, una de ellas la invité a que baile en un acto, bailaban, hacían danza, muchas hacían...

Entrevistadora: ¿Y a las otras profes, cómo percibís este cuerpo, o qué atributos tienen, por ahí las compañeras de cátedra o del profesorado en general, del profesorado de Educación Inicial?

Entrevistada Rosa: Y no, todas, creo que gran porcentaje tienen problemas de salud, yo por ahí hago un porcentaje... problemas de la voz, ¿no? Pero he tenido amigas, lo pasé... tengo amigas maestras, casi un gran porcentaje con problemas de la voz y problemas lumbares, de los huesos, de dolores... bueno, ahora con lo virtual, problemas en la nuca, mareos, problemas visuales, lumbares... entonces, bueno, igualmente muchas empezamos, creo yo también, en abril, mayo hacíamos juntas con Eugenia un poco de yoga, porque ella hacía yoga... bueno, Patri, otra profe, Patricia Quintana, hace pilates... y bueno, creo que muchas están reconociendo esto de la necesidad de, no sé, no sé si les gusta la danza o la gimnasia, alguna de ellas, pero casi todas —yo hablo de mujeres, porque los varones no lo sé— la mayoría hace o pilates o yoga, algo extra, porque lo necesitan, ¿no? por salud.

Entrevistadora: Por una cuestión de salud.

Entrevistada Rosa: Y empecé a hacer trekking y bueno, el año pasado... nunca había subido al Champaquí, nunca tuve... salvo en el sur, montañas... bardas, sí... logré llegar a la cumbre del Champaquí con 43, y para mí gozo... no lo olvido nunca... nunca

creí... no es que... y me lo... como me lo sugirió una amiga que ya lo hizo en su secundaria, a los 17 años, no miento, en el Mantovani, profe de Educación Física, y dice: “Yo lo hice...” y me decía todo el tiempo “No te lo pierdas, no te lo pierdas, es imperdible”, o sea, y le digo “Pero mirá que yo no camino, no hago nada, me duele todo...”, no... fue rara, pero bueno, pasé frío, mucho hambre... pero bueno, sufrí, y tampoco es color de rosa el Champaquí...

Entrevistadora: Muchas horas, ¿no?

Entrevistada Rosa: Sí, la comida no estaba organizada —esto criticando a los guías—, no organizaron la comida, los almuerzos... pasamos hambre y mucho frío... terrible. Los refugios... no había calefacción, no existe...

Entrevistadora: Claro, ¿te quedaste a pernoctar ahí?

Entrevistada Rosa: Dos noches, helada... nunca... mirá que soy del sur, nunca pasé tanto frío en mi vida, sí.

Entrevistadora: Mirá... tendríamos que organizar algo, pero bien organizado, para que se pueda disfrutar mejor.

Entrevistada Rosa: Bueno, fui ahí... al río... bueno, todo lo que es senderismo me encanta, y bueno, me gusta más sacar fotos, pero surgió más que nada para pasear, hacer algo, y mi cuerpo... estoy bien, digamos, para mi edad, pero me falta, me falta mucho ejercicio.

Entrevistadora: Claro... bueno, es que también en este momento es difícil, ¿no? Pero venías haciendo de todo, sí. Interesante todas las propuestas que...

Entrevistada Rosa: Creo que las valen.

Entrevistadora: Sí...

Entrevistada Rosa: Las chicas, yo los viernes, cuando cerraba mi clase, les decía: “Chicas, cierren los libros” ... o sea, esta cuestión de despejarse. No estudien sábado y domingo. Yo porque, bueno, teniendo en cuenta sus edades, 20 y veintipico de años —más allá de que eran mamás, esa cuestión adulta tan rápido, mamás muy

jovencitas— digo: “Bueno, salgan con amigas” ... no les decía “salgan a bailar”, pero distráiganse, hagan cosas que, por ahí, a mi edad, uno dice “bueno, ya está”, pero bueno, yo les decía “no pierdan el tiempo tanto estudiando”.

Entrevistadora: Claro, claro, que puedan despejarse un poquito.

Entrevistadora: Bueno, dentro de todo hemos abordado casi todas las preguntas, por ahí en conjunto, más de una en conjunto, así que por ahora estamos. No sé si te quedó algo pendiente para decir o para hablarlo.

Entrevistada Rosa: Porque yo es como que me voy acordando de los grupos... han sido, claro... decís, pero tienen lo de la cuestión de que yo decía que estaban aniñadas... lo sorprendente era los cambios que tenían en segundo año, ¿no? Porque uno, viste que las instituciones te van como transformando. En la Facultad de Psicología también, entraban con una modalidad más de vestimenta, yo diría hippie, por así decir, y en quinto año, las mismas dos... yo no hacía esos cambios abruptos, pero tenía compañeras el primer año en Psicología que eran personajes, y en quinto, cuando se recibían, vos las veías de traje, en traje, tacos, y no eran para nada las que ingresaron, y en el Carbó igual. Cambian mucho, toman una modalidad muy docente después.

Entrevistadora: Claro, se entiende, se entiende.

Entrevistada Rosa: Había una que se vestía como Floricienta, por ejemplo, tenía las zapatillas de Floricienta, y después la veo en tercero o cuarto —que seguro la conocés— bueno, es una chica muy cariñosa que ha tenido problemas de salud, venía con su mamá a las reuniones, todo, venía con la mamá, y se vestía toda Floricienta, y ahora estaba en cuarto, creo, y ya era otra chica, más teñida, más... claro, más mujer, creció, sin cambios... si no las veo...

Entrevistadora: Bueno, la verdad que muy interesante, Rosa, todo lo que me has contado. Un montón de cosas para poder entender mejor lo que pasa, o sea, re lindo, y me has complejizado un montón la mirada también, porque me has contado un montón de cosas... súper interesantes.

Entrevistada Rosa: Yo veía, en esta alumna que te cuento, yo decía: “Bueno, en lo cognitivo, por ahí le costaba mucho, pero valoro mucho cuando empezó las prácticas”, y esta chica es muy activa, Berta se llama, yo “esta chica a los chicos los va a motivar” ... y tal cual fue así, las profes estaban contentas, porque los chicos la adoraban por esta cuestión, viste, no digo infantil, pero muy activa, muy expresiva. Entonces a los de jardín, viste, les encanta estas personalidades, así que...

Entrevistadora: Claro... sí, sí, te entiendo. Lo único que me quedó pendiente ahora, que estaba recordando, es cuando vos contabas de que tenías algunas estudiantes —dos, dijiste— con algún retraso cognitivo, ¿había alguna cuestión física que hiciera darse cuenta...?

Entrevistada Rosa: Al contrario, una de ellas no es más alumna, Candelaria, estudiaba justamente, por eso trabajé un poco con ella, porque ella estaba haciendo otra carrera, estaba haciendo Comedia Musical, y entonces le iba tan mal en el Carbó que le digo: “Bueno, a veces hay que optar, materias, no hagas todas las materias este año...”, viste, porque estaba como muy sobre exigida, y como que desde la familia era negación, me imagino, de su discapacidad... tener una chica con tantas limitaciones haciendo dos carreras, y una de ellas Comedia Musical, hacía danza, entonces, bueno, yo le elogiaba eso. Y la verdad que se frustró mucho, sobre todo... no tuvo apoyo de las compañeras.

Entrevistadora: ¿Y tenía un diagnóstico?

Entrevistada Rosa: No, lo que tenía era que era como... quizás yo creo que, no todas, no puedo generalizar, pero se notaba que ella había estado tan ayudada en el secundario, con profesores integradores, con adecuaciones curriculares, que pretendía un poco lo mismo en el nivel superior. ¿Qué pasaba? Que ella, con 18 años, no iba a las casas de sus compañeras a trabajar, porque decía que no podía viajar en un taxi o colectivo a las casas de las compañeras, entonces ella no hacía los trabajos, y ese fue el enojo de las compañeras con ella: “La aprobás gracias a nosotras, dice, no hace nada, nunca puede, nunca puede juntarse...”. A las salidas, creo que no me

acuerdo adónde habíamos ido, al teatro íbamos en esta época, nunca podía ir, y no participaba en clase. Bueno, era muy aníada su conducta también.

Entrevistadora: Claro...

Entrevistada Rosa: Y Berta no, Berta fue... triunfó. No tiene retraso, sino que tenía otras problemáticas más de los vínculos, de muy sobreprotegida por un problema de salud... y la chica que tengo desde el año pasado es muy demandante conmigo, principalmente, está todo el tiempo: "ay, profe, la quiero mucho" ... busca esta cuestión afectiva... no sé si ha participado. Ayer tuvimos un meet y comenta cosas... son chicas que trabajan mucho con la familia, que tienen el apoyo familiar, entonces es difícil... pero no tienen problemáticas físicas. Sí hubo un alumno a la mañana con parálisis, parálisis... que había tenido parálisis cerebral, que era rengo... seguramente lo conociste... de primer año.

Entrevistadora: ¿De primero de la mañana?

Entrevistada Rosa: Sí, venía con su prima. Y la prima... no recuerdo su nombre... era rubiecita, muy amigos, digamos, eran primos.

Entrevistadora: Sí, me acuerdo... mirá, qué buen dato...

Entrevistada Rosa: Y muy afectuoso el chico, muy afectuoso, amoroso... no me acuerdo los nombres, una pena... y lamento mucho que dejó, porque yo lo ayudé un montón... decía que le costaba y tenía otros problemas, ¿no? Porque, bueno, dar Psicología te vienen con los problemas... y problemas, no me acuerdo bien, graves familiares, muy graves, de suicidio... él estaba solito, necesitaba... y ahora que me acuerdo, era el único de la familia que podía trabajar, y con su discapacidad... y yo le imploraba que no dejara la carrera, que hablara con la preceptora... no sé qué acuerdo.

Entrevistadora: ¿Y terminó dejando primer año?

Entrevistada Rosa: Sí, sí, sí, y la prima... la prima lo... era...

Entrevistadora: Claro, y que tampoco aprobaba, sí.

Entrevistada Rosa: Me voy a acordar... la prima, sí, sí, yo le decía: “Giovanna, avisale a tu primo que venga, que yo le justifico las faltas...”. Tenía un problema en el corazón, bueno...

Entrevistadora: Muchas cosas, pero que era estudiante del profesorado de Primaria.

Entrevistada Rosa: Y le gustaba, viste, cuando se nota que le gusta. Sí, una lástima.

Entrevistadora: Bueno, Rosa...

Entrevistada Rosa: Espero no estar cansando...

Entrevistadora: No, al contrario, me has abierto la cabeza un montón. La verdad, te agradezco muchísimo tu participación, por el tiempo, por la molestia...

Entrevistada Rosa: Sí, a veces nos da bueno estos casos puntuales. Yo, por ahí, uno necesita hablarlo. Esta chica que yo te digo que es muy demandante... bueno, fuera de la entrevista, es una chica que me manda cartitas... bueno, hay una cuestión de...

Entrevistadora: ¿Creés que voy a cortar con la grabación, así charlamos un poco?

Entrevistada Rosa: Dale.

Entrevistadora: Está tan lenta mi computadora...

Entrevistada Rosa: A ver, yo grabé con la cámara de fotos una vez y no se me grabó...

Entrevistadora: No me digas... no, viste que yo te contaba que tenemos en la UPC, nos dan la cuenta, la extensión UPC, y que con esa opción nos permite grabar...

Entrevistada Rosa: Y sí, debería ser...

Entrevistadora: Sí, claro...

EE: Entrevista a Elena, 05-09-2020.

Entrevistadora: Hola Elena, buen día.

Entrevistada Elena: Hola Laura. Bueno, haga sus preguntas.

Entrevistadora: Dale, dale. ¿Con cuánto tiempo contamos para organizarnos?

Entrevistada Elena: Una hora, me dijiste, que ya es un montón. Pensé: “Está loca” (risas).

Entrevistadora: ¡No, no, no! Como máximo. Quizás menos.

Entrevistada Elena: Esta grabación la voy a ver solo vos, verdad?

Entrevistadora: Sí, sí, eso queda para después transcribir las preguntas y ver qué sale. No me sale grabar solo el audio...

Entrevistada Elena: No hay problema, no hay problema. Ahora no te pongas a probar...

Entrevistadora: Porque la otra vez no pude desgrabar una conversación en una de estas entrevistas porque era muy pesado... Estar ahí... Yo te estoy escuchando por acá y no voy a poder grabar tampoco. Bueno, empiezo así, así no te hago demorar.

Entrevistada Elena: Dale, nomás.

Entrevistadora: ¿Estás en el Carbó, no? ¿Haciendo...?

Entrevistada Elena: Sí... ¿Solo en el Carbó?

Entrevistadora: Sí, en el profesorado de Inicial del Carbó.

Entrevistada Elena: Muy bien.

Entrevistadora: La primera parte es un cuestionario con algunos datos personales tuyos que, por supuesto, no van a publicarse en ningún lado y luego se cambian para preservar la identidad. Tienen que ver con edad, antigüedad docente, cosas así...

Entrevistada Elena: Bueno.

Entrevistadora: Dale.

Entrevistada Elena: Tengo 48 años. Tengo 18 años de antigüedad docente en general. He trabajado en el nivel inicial durante más o menos ocho años. Incluso siendo docente de Inicial y docente de... (se escucha un ruido).

Entrevistadora: No pasa nada...

Entrevistada Elena: Bueno, sigo. Soy docente de Educación Inicial. Empecé trabajando ahí y...

Entrevistadora: Y en la formación docente, ¿tu antigüedad?

Entrevistada Elena: Debo tener 17 años más o menos en la formación docente.

Entrevistadora: ¿Y en el Carbó?

Entrevistada Elena: En el Carbó, unos 14 o 15 años, más o menos.

Entrevistadora: ¿Trabajás en otras instituciones de formación docente?

Entrevistada Elena: Sí, en el Garzón Agulla y, como contratada desde hace tres años, en el Instituto Católico del Profesorado, en Práctica Docente también. He trabajado en otros institutos antes, pero ahora estoy en esos tres.

Entrevistadora: ¿Qué materias tenés a cargo en el Carbó?

Entrevistada Elena: En el Profesorado de Educación Inicial doy Jardín Maternal, que es una materia de primer año. También tengo Práctica Docente II del plan anterior, donde las chicas no iban directamente a las escuelas, sino que era otro tipo de trabajo.

Entrevistadora: ¿Todo en el turno vespertino?

Entrevistada Elena: Sí, en el turno tarde tengo Maternal y Práctica. Y tenía otra materia de Maternal en el turno vespertino, pero la renuncié para irme a la universidad.

Entrevistadora: Claro, por eso no te veo más ahora.

Entrevistada Elena: Claro.

Entrevistadora: Pero trabajaste en los dos turnos casi siempre.

Entrevistada Elena: Sí, siempre en los dos turnos.

Entrevistadora: ¿Algún otro cargo docente?

Entrevistada Elena: Solo el universitario, pero también es docencia.

Entrevistadora: ¿Sos de Córdoba capital?

Entrevistada Elena: Sí, de Córdoba capital.

Entrevistadora: Ahora te pregunto por tu formación académica, tus títulos... ¿De dónde egresaste y en qué fechas, si te acordás?

Entrevistada Elena: Soy profesora de Educación Preescolar; me recibí en 1992, en un instituto de San Vicente, que era privado, ya me voy a acordar del nombre. Después ingresé a la Universidad Nacional de Córdoba, soy profesora en Ciencias de la Educación. No recuerdo bien la fecha de egreso exacta, pero fue un par de años después. También tengo postitulaciones: Didáctica de la Matemática, diplomatura en Infancias...

Entrevistadora: Bien. Ahora enfoquémonos en el profesorado de Educación Inicial del Carbó, tanto en modalidad presencial como en la virtual. ¿Cómo ves al estudiantado, al grupo en general? ¿Qué opinás?

Entrevistada Elena: Creo que en el profesorado hay estudiantes de sectores sociales empobrecidos, muchas veces en situaciones de vulnerabilidad. Eso hace que su capital cultural sea a veces reducido —o distinto, digamos— y necesitan mucho acompañamiento. Muchas trabajan, son madres. El estudio es una cosa más que hacen y, si uno las acompaña, avanzan. Eligen la docencia... sabemos que hay muchas investigaciones que explican ese fenómeno.

Entrevistadora: Y en relación al cuerpo de las estudiantes, ¿cómo lo describirías? ¿Cómo lo percibís? ¿Algún atributo en particular?

Entrevistada Elena: Nunca lo pensé mucho, pero podría decir que veo cierta “rigidez” en la forma de expresarse, no solo en los movimientos sino también en la forma de

hablar, de dar una lección o compartir algo. Se ponen nerviosas, mezclan informalidad con rigidez. A veces parecen demasiado relajadas frente a un docente o frente a docentes de las escuelas asociadas. Es como que el otro fuese un amigo, no cuidan la postura o los modales como uno esperaría en una situación más formal.

Entrevistadora: ¿Lo notás en las clases del Carbó o en las prácticas?

Entrevistada Elena: En ambas. En el Carbó, cuando hay que exponer o compartir un trabajo, se ve esa dureza, esa inexpresividad, esa mezcla de nervios e informalidad. En las prácticas también, a veces se ponen muy nerviosas o se largan a llorar cuando algo no sale como esperaban, o se enojan y se van. He tenido casos así.

Entrevistadora: ¿Has tenido estudiantes con alguna cuestión corporal específica, disfunción motriz o discapacidad?

Entrevistada Elena: Sí, me ha tocado ver problemas en el habla, cierta torpeza en movimientos, dificultades neurológicas. También se ve en la forma de escribir o hablar. Me cuentan situaciones de maltrato que reciben, o que las corrigen de manera agresiva. Algunas situaciones son fuertes emocionalmente; he tenido chicas que se largan a llorar en pleno examen o práctica.

Entrevistadora: ¿Alguna vez notaste problemas de alimentación, como bulimia o anorexia?

Entrevistada Elena: Sí, me doy cuenta de que algunas no comen, o están muy delgadas, tienen frío... No siempre les pregunto directamente, pero se nota. En otros casos hay chicas con sobrepeso u obesidad, y tampoco lo veo como un impedimento; quizás cuesta sentarse en el piso o en sillas pequeñas del jardín, pero se soluciona con variantes.

Entrevistadora: ¿Hay alguna pauta sobre cómo deben vestirse o arreglarse para las prácticas?

Entrevistada Elena: Como profesora de Práctica, se suele decir “usen guardapolvo” para presentarse ante la institución, porque el rol docente se asocia a eso. Muchas se

arreglan, se pintan, peinan. Yo no doy mayores indicaciones, apenas digo: “Vamos a un lugar público donde hay niños, familias, otros docentes; presentémonos con profesionalismo.” Pero ellas solas a veces asumen que deben ir más producidas. Sé que el reglamento de práctica menciona comportarse “de acuerdo al rol”, lo que en la realidad tiende a reforzar ciertos estereotipos: peinado, vestimenta, etcétera.

Entrevistadora: ¿Y para las clases en el Carbó? ¿Hay reglas sobre tatuajes, piercings, ropa?

Entrevistada Elena: Que yo sepa, no hay nada específico. Creo que no debería haber impedimentos. Aun así, ha pasado que el portero no las dejaba entrar por usar calzas o minifaldas. Eso me parece un horror, esa imposición. Ha pasado también con escotes. Es un tema de poder.

Entrevistadora: ¿Cómo te describirías vos, físicamente, como docente?

Entrevistada Elena: Yo me arreglo, me pinto, no uso tatuajes ni piercings. Doy clase siempre parada, me muevo, observo si están cansadas, si necesitan un recreo. Pienso que, sin querer, también caigo en el estereotipo de “docente arreglada”. Reconozco que lo hago.

Entrevistadora: ¿Hacés alguna actividad física?

Entrevistada Elena: No, nunca hice nada, salvo aquagym ahora porque paso demasiado tiempo sentada. No me gustan los gimnasios ni las rutinas de ejercicio. Me siento relativamente bien, aunque con algunos dolores de espalda por la falta de actividad.

Entrevistadora: ¿Y sobre el cuerpo de tus colegas?

Entrevistada Elena: La mayoría también cumple con estereotipos. Algunos varones usan saco y corbata. Los de música o teatro pueden romper ese molde, tener pelo largo. A veces veo a colegas que van muy “desarregladas” y me sorprende, pero ahí noto que yo misma cargo el estereotipo de la docente que debe “arreglarse”.

Entrevistadora: ¿Tuviste algún alumno varón en el profesorado de Inicial?

Entrevistada Elena: Sí, uno solo, pero duró poco. Siempre discutimos en clase la idea de que el Maestro Jardinero es posible; no hace falta ser mujer para trabajar con la primera infancia. Pero está muy arraigado culturalmente que “debe ser mujer”.

Entrevistadora: ¿Por qué creés que la mayoría son mujeres?

Entrevistada Elena: Por la feminización histórica de la docencia, esa representación social de que las mujeres tienen condiciones “innatas” para cuidar a niños pequeños, lo cual es un mito. Con algunas asignaturas intentamos romper ese estereotipo.

Entrevistadora: ¿Cómo llevás la virtualidad ahora?

Entrevistada Elena: Hacemos clases grabadas y algunas reuniones por videollamada. No hacemos muchas videoconferencias en vivo porque nuestras estudiantes no siempre tienen buena conectividad. Preferimos enviarles la grabación.

Entrevistadora: ¿Con qué profes compartís equipo?

Entrevistada Elena: Con Ana... y también con otra profe, Victoria. Grabamos juntas y luego cada una sigue con su curso.

Entrevistadora: Me gustaría asistir virtualmente a alguna clase en vivo, si me invitan.

Entrevistada Elena: Sí, te avisaré cuando hagamos alguna. A veces salen pocas por el tema de la conexión. Pero claro, no habría problema.

Entrevistadora: Bueno, voy cortando la grabación. Te agradezco mucho, Elena, por tu tiempo y por dejarme entrevistarte.

Entrevistada Elena: Gracias a vos.

EMi: Entrevista a Micaela, 17-09-2020.

Entrevistada Micaela: Perdón la demora, pero bueno.

Entrevistadora: No, por favor.

Entrevistada Micaela: Muchas gracias.

Entrevistadora: No, te agradezco mucho por permitirme hacerte la entrevista.

Entrevistada Micaela: Pero no, por favor. Un gusto, un placer.

Entrevistadora: Estamos grabando para que todo esté perfecto.

Entrevistada Micaela: Bueno, de acuerdo.

Entrevistadora: Te contaba que la entrevista que te voy a realizar es en el marco de una investigación para mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes. Por supuesto, todos los datos son confidenciales y, en el trabajo que estoy haciendo, siempre van a ser anónimos. El estudio se sitúa en el profesorado de Educación Inicial del Carbó. En este contexto, a veces vamos a pensar en lo que ocurre ahora con la virtualidad, y también vamos a tratar de recordar los momentos de la presencialidad.

Entrevistada Micaela: Perfecto, lo tendré en cuenta.

Entrevistadora: Primero haré un cuestionario con datos generales, que luego analizaré. Lo primero que quiero preguntar es tu edad.

Entrevistada Micaela: Tengo 53 años.

Entrevistadora: ¿Y tú antigüedad docente?

Entrevistada Micaela: En el escalafón de la provincia, reconocidos, tengo casi 27 años. En total en la docencia, 33 años.

Entrevistadora: ¿Y en la formación docente?

Entrevistada Micaela: Dando clases en nivel superior, alrededor de 11 años.

Entrevistadora: ¿En cuáles instituciones has trabajado en la formación?

Entrevistada Micaela: Estuve en el Instituto San Miguel, en el Profesorado de Educación Inicial; trabajé en la Universidad Provincial, en el Profesorado de Educación Física, y ahora estoy en la Escuela Carbó.

Entrevistadora: ¿Hace cuántos años que trabajás en el Carbó?

Entrevistada Micaela: Nueve o diez, aproximadamente.

Entrevistadora: ¿Actualmente das clase en alguna otra institución?

Entrevistada Micaela: No, tengo concentradas mis horas cátedra en el Carbó. Además, soy directora de un Jardín de Infantes, donde tengo la mayoría de mis horas de trabajo.

Entrevistadora: ¿Qué materias tenés a cargo en el Carbó?

Entrevistada Micaela: Ahora doy dos prácticas docentes de primer año.

Entrevistadora: Eso es turno tarde, ¿verdad?

Entrevistada Micaela: Sí, turno tarde.

Entrevistadora: ¿Antes tenías otras cátedras?

Entrevistada Micaela: En el Carbó tuve Jardín Maternal. Nunca quise presentarme para pedagogía o didáctica porque sentía que, desde las prácticas y Jardín Maternal, podía transmitir mucha experiencia.

Entrevistadora: Además de ser directora de nivel inicial, ¿tenés otro cargo?

Entrevistada Micaela: No, como te decía, completé todo con las horas cátedra.

Entrevistadora: Bien. Ahora te pregunto por tu formación académica.

Entrevistada Micaela: Mi título de base es Profesora en Educación Inicial, aunque antiguamente era Profesora en Educación Preescolar. Luego hice el profesorado de Educación Primaria y una Tecnicatura en Organización, Administración y Planeamiento de la Educación.

Entrevistadora: ¿Dónde cursaste cada profesorado?

Entrevistada Micaela: El de Educación Inicial, en el Instituto Católico del Profesorado. El de Educación Primaria, en el Instituto Sobral. Y la tecnicatura, en otra

institución. Además, hice la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Católica, entre 2009 y 2010, y ahora estoy por presentar la tesis de la Licenciatura en Gestión Educativa.

Entrevistadora: ¿Y sos de Córdoba capital?

Entrevistada Micaela: Sí, aunque estuve dando vueltas por Buenos Aires, pero mi residencia actual es Córdoba.

Entrevistadora: Pasemos a la segunda parte, que se centra en mi tema de investigación. ¿Cómo ves al estudiantado del Profesorado de Educación Inicial del Carbó, en términos generales?

Entrevistada Micaela: Además de tener primer año, también en mi jardín recibo practicantes de segundo, tercero y este año incluso tengo residentes virtuales de cuarto. Lo que noto es una mezcla: algunas muy comprometidas y otras que hacen lo mínimo, solo para cumplir. En primer año, observo que muchas ingresan porque creen que es una carrera sencilla o una salida laboral rápida. Incluso algunas me responden que ni siquiera sabían bien de qué se trataba, o que su mamá las mandó. No todas, claro, pero en general veo que muchas no tienen claro qué implica la docencia.

Entrevistadora: Entiendo. Ahora me interesa, sobre todo, cómo percibís sus cuerpos. ¿Qué rasgos o atributos físicos podrías describir?

Entrevistada Micaela: Hasta el año pasado, cuando estábamos en presencialidad, veía chicas muy flaquitas, con una postura desgarrada, como despreocupadas, echadas sobre el banco. También algunas con obesidad, incluso obesidad mórbida, y las notaba con cierto desgano. No creo que el cuerpo sea un impedimento para ser docente, pero sí veo que algunas estudiantes muestran poco interés o motivación. Más allá de su contextura física, la actitud es la que me llama la atención.

Entrevistadora: ¿Te ha sorprendido alguna situación corporal que constituya una dificultad para la carrera?

Entrevistada Micaela: No, no me ha tocado. Pienso que, si faltara un brazo o una pierna, tampoco sería impedimento para ejercer la docencia. No veo que la corporalidad sea un obstáculo. Creo que el problema pasa por la actitud y el compromiso.

Entrevistadora: ¿Cómo creés que debería ser la docente de inicial?

Entrevistada Micaela: Recuerdo a Ruth Harf, que habla de mitos como “la maestra jardinera joven, linda, simpática, de dos colitas y tijerita con pico”. Eso se derrumbó hace rato. Una docente puede ser alta, baja, flaca, gorda y puede ser excelente si genera buen vínculo, empatía y transmite conocimientos con actitud profesional. El aspecto físico no define la calidad docente.

Entrevistadora: ¿Has tenido algún alumno varón?

Entrevistada Micaela: No, nunca, solo mujeres.

Entrevistadora: ¿Por qué creés que se da ese 100% de mujeres?

Entrevistada Micaela: Creo que por la idea de la “segunda madre” y la feminización de la docencia, el temor de los varones a ser estigmatizados, la cuestión del salario, etc. Hay muchos factores socioculturales.

Entrevistadora: ¿Cómo asisten las estudiantes al Carbó en cuanto a su vestimenta?
¿Creés que debería haber algún requisito?

Entrevistada Micaela: Considero que un uniforme ayudaría a igualar condiciones, así no se notan las diferencias de ropa de marca o no. De hecho, hay un reglamento que indica asistir con vestimenta adecuada, pero no es muy específico. El portero, a veces, no deja entrar si usan shorts muy cortos o ropa que deje ver de más. En general, explicamos a las estudiantes que busquen ropa cómoda y respetuosa para el ámbito educativo.

Entrevistadora: ¿Qué acciones realiza la práctica en cuanto a esto?

Entrevistada Micaela: En primer año, les decimos que vayan “adecuadamente vestidas”. Les aclaramos que se van a tirar al piso, agacharse, moverse, y que un pantalón muy corto o una minifalda muy ajustada puede ser incómoda para interactuar con niños. Pero no se trata de prohibir por prohibir, sino de que comprendan la lógica de lo corporal en el nivel inicial.

Entrevistadora: ¿Y qué hay de piercings, tatuajes?

Entrevistada Micaela: Hace años, una practicante vino sin sus piercings y tapó sus tatuajes, pensando que no eran aceptados. Con el tiempo reflexioné que no es necesario ocultar quién sos, mientras no se vulnere la moral de nadie. Actualmente estamos más abiertos a esas expresiones.

Entrevistadora: ¿Querés agregar algo más?

Entrevistada Micaela: Seguramente me quede pensando y tal vez luego te mande un mensaje si recuerdo algo importante. Hoy en día es un desafío la virtualidad. Muchas estudiantes no prenden la cámara, se esconden, y uno no ve su actitud corporal. A veces las veo sin energía, lo cual me hace ruido pensando en el rol activo que requiere la docencia en nivel inicial.

Entrevistadora: Te agradezco muchísimo tu tiempo, ha sido muy valioso todo lo que comentaste.

Entrevistada Micaela: Gracias a vos. Cuando necesites algo más, avisame y con gusto colaboro.

Entrevistadora: Perfecto, gracias de nuevo. Te mando un abrazo.

Entrevistada Micaela: ¡Un gusto, que estés muy bien!

Entrevistadora: ¡Hasta pronto!

EEs: Entrevista a Esteban, 18-11-2020.

Entrevistadora: Bueno, es una... estoy haciendo... ahí... ¿ves que empezó a grabar?

Entrevistado Esteban: Ok.

Entrevistadora: Es una entrevista, es una investigación que estoy haciendo para una maestría en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad de Quilmes que estoy cursando. La idea es poder concluir con esa instancia. Y bueno, el trabajo de investigación tiene que ver con la idea del cuerpo, la corporalidad en el profesorado de Educación Inicial, en el Carbó, donde vos tenés, ¿no es cierto?, un par de materias. ¿En Inicial tenés Educación Física?

Entrevistado Esteban: Sí, Educación Física en Inicial. Y en Primaria tengo Lenguaje Corporal.

Entrevistadora: Claro, claro, sí. El enfoque es en el profesorado de Inicial, así que la idea es concentrarnos en eso. Antes de arrancar con la entrevista en sí, te voy a hacer unas preguntitas de tipo cuestionario: edad, antigüedad docente, antigüedad en el Carbó...

Entrevistado Esteban: Bien. Tengo 57 años. Mi antigüedad en la docencia es de 32-33 años. En el Carbó estoy desde 1998, más de 20 años, diría unos 22.

Entrevistadora: ¿Y siempre estuviste en el nivel superior o también en otros niveles del Carbó?

Entrevistado Esteban: Al principio también estuve en el nivel medio unos cinco años, pero comencé en el nivel superior. Antes no se llamaba Lenguaje Corporal, era Educación Física en el profesorado de Primaria, y con el cambio de planes me reubicaron en la parte de Lenguaje.

Entrevistadora: O sea que atravesaste un montón de historias del Carbó. Tu mirada es muy amplia. Otro dato: tu lugar de procedencia.

Entrevistado Esteban: Soy de Jujuy. Estudié en Tucumán el profesorado de Educación Física, en la Escuela Universitaria de Educación Física.

Entrevistadora: ¿Trabajás también en otras instituciones de formación docente o en otros niveles?

Entrevistado Esteban: Trabajo en distintos niveles: en Secundaria, Primaria. También en el ámbito privado, pero nada que ver con lo educativo: soy kinesiólogo y fisioterapeuta, y trabajo con terapia manual y movimiento.

Entrevistadora: Perfecto. Ahora sí, enfoquémonos en tus estudiantes del profesorado de Nivel Inicial del Carbó. En términos generales, ¿qué podrías contar sobre las características de los grupos que has tenido, tanto este año como en años anteriores, incluyendo la presencialidad?

Entrevistado Esteban: Bien. Voy a comparar un poco ambos profesorados. En el de Primaria veo ciertas cuestiones y en el de Inicial, otras. Por ejemplo, en el Nivel Inicial las estudiantes suelen ser mucho más predispuestas y colaborativas. En la parte de Lenguaje Corporal, se nota que salen en su mayoría del Nivel Medio, y hay buena respuesta en cuanto al trabajo corporal, aunque un factor común es que empiezan muchísimas y, con el paso del tiempo, van quedando menos. Generalmente, las que tienen mayor riqueza motriz o una motricidad más desarrollada son las que continúan. Algo que percibo también es que existe una división o grupos donde se ve mayor disponibilidad corporal y otros donde cuesta más el trabajo colaborativo. Ya sabés: en Educación Física siempre buscamos la socialización, el trabajo en equipo, y a veces me encuentro con grupos muy unidos y otros que se manejan con una competencia más marcada.

Entrevistadora: Entiendo. Hablemos de lo corporal específicamente. ¿Cómo describirías físicamente a tus estudiantes? ¿Hay algo que te llame la atención?

Entrevistado Esteban: Lo que más me sorprende, después de tantos años, es que muchas llegan con un cuerpo “olvidado” o “ausente”, como si no hubiera habido un hábito de movimiento a lo largo de sus años de escolaridad. Las chicas no toman en cuenta su propio cuerpo. Veo eso cuando proponemos actividades, juegos o danzas. Les cuesta desinhibirse. Y, por supuesto, hay una gran diversidad: algunas con el

cuerpo más trabajado, otras con obesidad, otras muy delgadas o con más coordinación. Pero en general, noto que el cuerpo no es algo central para ellas.

Entrevistadora: ¿Y cómo te das cuenta de ese “cuerpo ausente”?

Entrevistado Esteban: Con actividades como la expresión corporal, las coreografías, o cuando tienen que pararse frente a sus compañeras. Sienten vergüenza, se observan entre ellas, se cohíben. O en la virtualidad, ahora les costaba ponerse frente a la cámara; en la presencialidad también se hacía difícil. Por otro lado, hay algunas con experiencia previa en danza o gimnasia y se nota esa facilidad. También, cuando planifican sus actividades para niños, la mayoría no involucra su propio cuerpo como herramienta. Están paradas quietas y no acompañan el juego con su presencia corporal.

Entrevistadora: ¿Alguna vez has visto alguna discapacidad física notoria?

Entrevistado Esteban: He tenido alumnas con dificultades motrices o cognitivas asociadas, y se nota en la coordinación, el equilibrio. Pero no es muy frecuente. Más bien, lo que aparece son problemas emocionales, por ejemplo, si trabajan con música que las sensibiliza mucho, algunas se quiebran. Otras no se sueltan para proponer un juego con el cuerpo. Pero no lo veo como impedimento para su formación; todo depende de la motivación y la práctica.

Entrevistadora: ¿Cómo ves el tema de la edad de las estudiantes?

Entrevistado Esteban: Varía muchísimo. Algunas salen recién del Secundario, otras son más grandes, con hijos, trabajo; eso también incide en su disposición corporal. Aunque a mí me importa más su punto de partida: si tengo una bailarina, le exijo más; si alguien llega sin experiencia, la evalúo según su propio progreso.

Entrevistadora: ¿Tuviste algún estudiante varón en Inicial?

Entrevistado Esteban: En Inicial, no. En Primaria sí, varios a lo largo de los años. En Inicial, creo que ninguno terminó la carrera. Se inscriben, pero no continúan.

Entrevistadora: ¿Por qué creés que son todas mujeres?

Entrevistado Esteban: Tal vez por la labor con niños pequeños; sigue estando esa creencia de que hay que tener cierto “instinto” o “vocación maternal”. No sé si es un tema de género, pero es la realidad: muy pocos hombres se animan a dedicarse al Nivel Inicial.

Entrevistadora: ¿Cómo pensás que debería ser la persona que se recibe de maestra de Nivel Inicial?

Entrevistado Esteban: Creo que debe tener vocación, paciencia, carisma con los más chicos. Sobre el aspecto corporal, no importa la edad o el peso, sino la disponibilidad corporal y la capacidad de goce y participación activa en el movimiento. En Inicial hay que arrodillarse, acostarse, jugar con los niños. Esa es la presencia docente de la que hablo, donde el cuerpo no se queda a un costado, sino que se involucra de verdad.

Entrevistadora: ¿Querés agregar algo más?

Entrevistado Esteban: Me apasiona el tema de la danza folclórica, que trabajo en todos los niveles. En el terciario cuesta más, y considero importante que las futuras docentes se formen para no depender siempre de un profe de Educación Física para eventos o efemérides. Pero estamos lejos aún de implementar eso plenamente, aunque hay normativas. Falta mayor formación y confianza en usar el cuerpo en estas expresiones culturales.

Entrevistadora: Perfecto, Esteban. Muchas gracias por tu tiempo. Voy a detener la grabación y seguimos charlando cualquier duda...

Entrevistado Esteban: Dale, cortá nomás. Después te consulto algo del profesorado.

EL: Entrevista a Lorena, 19-11-2020.

EL: Entrevista a Lorena, 19-11-2020.

Entrevistadora: Bien, vale, sí está grabando. Bueno, Entrevistada Lorena, te cuento qué es lo que estoy haciendo.

Entrevistadora: Estoy haciendo una investigación para mi tesis de maestría en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Nacional de Quilmes. Hace mucho que vengo con este tema. Espero este año o el próximo poder cerrarlo, y para eso estoy trabajando.

Entrevistadora: A ver, noto algo en mi sonido que está retumbando. Ya sé que pueden ser... ahí te ves mejor. A ver... ¿sabés que vuelve el fútbol? ¿No te volvió el audio? Ah, bueno... Es algo molesto esto de hablar cuando te retumba.

Entrevistadora: Sí, ¿me escuchás? Yo me escucho con eco, así que debe ser un problema mío.

Entrevistada Lorena: Fíjate que tengas apagado uno de los dispositivos.

Entrevistadora: Sí, está apagado, por eso... Claro, entiendo. Bueno, ahí vuelve, ahí se normalizó. Estoy trabajando; yo soy profe de Educación Física y, bueno, mi temática tiene que ver por ese ámbito, aunque también trabajo en el Carbó en otras materias de la formación general. Para esto empecé a trabajar con las profes de la práctica. Primero, lo que te voy a preguntar...

Entrevistada Lorena: Con Eugenia.

Entrevistadora: Con Eugenia, y no la entrevisté, pero he rescatado las charlas informales que he tenido, porque es con la que más me cruzaba. Con Rosa también. Sí. Y un par de profes más.

Entrevistadora: Bueno, esta entrevista tiene dos partes. La primera es un cuestionario de algunos datos generales y después las preguntas en sí. No sé si tenés alguna limitación de tiempo: son las nueve y diez, como para poder ajustar si tenés...

Entrevistada Lorena: Mirá, si me llegan a llamar y necesito, hacemos un break y después seguimos, ¿puede ser?

Entrevistadora: Sí, sí, por supuesto.

Entrevistada Lorena: Yo soy vicedirectora en un jardín. Entonces me tienen en Salta, les he pedido horarios, ¿viste? Y bueno, estoy en horario de jardín.

Entrevistadora: Bueno, este dato me viene perfecto porque también se está dando que varias profes de la práctica son directoras de jardín o tienen cargos directivos. Es un dato interesante.

Entrevistada Lorena: Soy nuevita. A fines del año pasado asumí la vicedirección.

Entrevistadora: Sí, bien. Voy anotando, porque una de las cosas que te quería preguntar era tu edad, la antigüedad docente general, después tu antigüedad en la formación docente y en tu cargo.

Entrevistada Lorena: Bien, tengo 49; ya cumpla 50 ahora en diciembre. Soy docente desde hace 29 años (es la edad de mi hija). Y en la formación docente soy profesora en Educación Inicial y licenciada en Educación Inicial, es decir, especializada en la educación inicial.

Entrevistadora: ¡Buenísimo!

Entrevistada Lorena: Bastante triste y enojada por la desvalorización que hay hacia el nivel. Porque se habla y se dice mucho, pero en lo específico no se trabaja nada para este nivel. El ejemplo más claro que te puedo dar recientemente es la carga que nos hicieron hacer en CIDI para ver si los niños estaban conectados, desconectados o intermitentes en nivel inicial. Se hizo todo por áreas, cuando la docente de nivel inicial se conecta y tiene todas las áreas a su cargo.

Entrevistadora: Totalmente.

Entrevistada Lorena: Yo hice el profesorado de dos años y medio. Después, bueno, capacitaciones constantes. En ese momento era lo que se hacía. Y en el Carbó entré hace unos seis años, creo que en 2013 o 2014, por un desdoblamiento de Blengino. Luego, cuando Elena deja las horas de cuarto C, quedé yo.

Entrevistadora: Claro, recuerdo el movimiento. ¿Tenés otras horas en nivel superior u otras materias?

Entrevistada Lorena: No, no, no.

Entrevistadora: O sea, estás en el Carbó, en práctica...

Entrevistada Lorena: Nada más.

Entrevistadora: ¿Y tenés Práctica 4 y algo más?

Entrevistada Lorena: No, Práctica 4.

Entrevistadora: ¿De una o dos divisiones?

Entrevistada Lorena: Una.

Entrevistadora: ¿En el turno vespertino, ¿verdad?

Entrevistada Lorena: Exacto, el cuarto C.

Entrevistadora: Bien, bien.

Entrevistada Lorena: Generalmente es un cuarto de 30 o más estudiantes. Ya con eso tenía un montón. Eso me alcanza, es suficiente.

Entrevistadora: Sí, entiendo. Yo soy profe de práctica en el profesorado de Educación Física. Ahí es en segundo año que tienen las prácticas de jardín.

Entrevistada Lorena: Mirá qué lindo. ¿En el IPEF?

Entrevistadora: En el IPEF. Así que después te voy a preguntar otras cosas aparte...

Entrevistada Lorena: Sí, tengo una seño en el jardín que es muy creativa. En cuanto a la virtualidad, se lució. Hay otras cosas para corregirle en cuanto a contenido y cuestiones así, pero sus videos son realmente obras de arte. Más allá de eso, si después querés, te muestro o te paso alguno.

Entrevistadora: ¡Qué bueno! Dale, encantada de poder conocer esa otra parte que, como vos decís, por ahí no nos queda y no sabemos qué es lo que pasa adentro, más en este contexto...

Entrevistada Lorena: Pasan tantas cosas.

Entrevistadora: Claro. Me queda una pregunta sobre tu lugar de procedencia, ¿sos de Córdoba?

Entrevistada Lorena: Sí, de Córdoba.

Entrevistadora: Me decís que tenés el cargo de vicedirectora de nivel inicial y las horas del superior. ¿Tenés alguna otra actividad laboral?

Entrevistada Lorena: No, nada más. Ninguna otra.

Entrevistadora: Bien. Bueno, con estos datos te pregunto ahora sobre el profesorado de Educación Inicial de este año, y también de años anteriores en los que hemos estado en contacto presencial, para recordar desde ese lugar también. ¿Qué característica podrías mencionar del grupo, de tu grupo de nivel inicial, de la práctica? ¿Qué podrías decir en términos generales del grupo? ¿Cómo lo describirías?

Entrevistada Lorena: Bueno, son chicas de turno vespertino. Entonces ahí se ve que trabajan mucho para lograr su meta inicial. Hacen un esfuerzo con trabajos, con familias, con historias personales largas; algunos profesorados los hacen a veces hasta en diez años, que dejan, que retoman. He visto en los últimos tiempos —desde que entré a estas horas— cierta decadencia en el resultado del sistema educativo, porque les cuesta leer, interpretar textos, entender consignas, y creo que es una sumatoria de todo el sistema educativo, no solo del nivel superior. Cosas que son base de primaria, de secundaria, y sin embargo tienen huecos grandes. Hablando por lo general, ¿no? Obvio que no todas son así.

Entrevistadora: Bien. Esto es más a nivel general. Ya pensando en su cuerpo físico, digamos, lo observable: ¿qué características? ¿Cómo describirías estos cuerpos en general?

Entrevistada Lorena: Sedentarios. En general, poco activos.

Entrevistadora: Bien. ¿Cómo te das cuenta de esta característica?

Entrevistada Lorena: En las propuestas de actividades dadas en el Carbó o en las prácticas, las he visto en una actitud de presentarlas oralmente, pero no movilizarse,

no mostrarlas. Una actitud poco proactiva, en líneas generales. He tenido chicas que son unas luces, movilizadas y expresivas, pero en general no es eso; es una pasividad: “Hagan esto, hagan lo otro, yo me siento acá”. Poca actividad en lo que muestran. No sé cómo expresarlo.

Entrevistadora: Sí, y acá hay que recordar la presencialidad y estos años que has estado, para recuperar la imagen de sus cuerpos, alguna dificultad que hayas visto para realizar tu clase, la propuesta de la práctica...

Entrevistada Lorena: Una sola vez tuve una chica con labio leporino, que tenía un problema de habla. Eso lo veía como una barrera que ella peleaba constantemente para poder superarla, ¿no? Porque estamos hablando de nivel inicial, donde el lenguaje es fundamental, donde uno transmite y enseña con lo propio a los niños. Ella tenía ese impedimento físico, pero se esforzaba muchísimo por superarse y avanzar.

Entrevistada Lorena: También recuerdo haber estado en una reunión del Carbó por una chica que no llegó a cuarto año y que tenía síndrome de Down. Hablaban de toda su movilidad, sus formas, cómo sería estar delante de los niños en un futuro, pero nunca la vi.

Entrevistadora: Mirá, no sabía...

Entrevistada Lorena: Fue apenas ingresé, por un caso en el que había que integrar. La orden era como si estuviéramos en un secundario, ¿viste? Ya no hablábamos de personas adultas a cargo de niños, sino como si fuera un secundario. Nosotros decíamos que tenía que haber titulaciones intermedias, que no podían estar a cargo de niños sin más, que necesitaba otras cuestiones para facilitar esa integración. Imaginate la discusión, con derechos de esto, de aquello, y no sé qué pasó con esa chica. A mi cuarto no llegó.

Entrevistadora: Claro.

Entrevistada Lorena: El resto, como te digo, tienen en general limitaciones en el habla, culturales, pero no me doy cuenta de otra cuestión física ni impedimentos notorios.

Entrevistadora: Bien, porque otra de las cuestiones era si considerabas algún problema en cuanto a lo físico, alguna discapacidad física...

Entrevistada Lorena: Considero que mientras el adulto a cargo sea responsable y esté completo para el cuidado del menor, no hay inconvenientes. Por ahí quien no pueda caminar correctamente o tenga impedimentos en sus brazos, pero que pueda auxiliar y cuidar a los menores, no lo veo un impedimento. El lenguaje es una barrera difícil porque se enseña y, en esas edades, absorben todo. Es más, hasta diría que si hay un impedimento físico y camina o se mueve mal, los chicos lo van a copiar, pero no por burla, sino por “ser como la seño”. Eso se puede compensar más fácilmente que el habla, me parece. El habla es algo fundamental, fundante para todos los aprendizajes.

Entrevistadora: Bien. Y en cuanto a la asistencia de las estudiantes al Carbó, en tu materia, ¿cómo pensás que deberían asistir a clases?

Entrevistada Lorena: ¿Asiduidad, cantidad de días?

Entrevistadora: No, digo si hay alguna exigencia en la práctica en cuanto a presencia, vestimenta o algo...

Entrevistada Lorena: Yo soy de la vieja escuela, por decirlo de alguna manera. Considero que la docente debe tener una presencia formal. En esto me siento en contraste con las nuevas generaciones, que te dicen que la vestimenta no importa, que los tatuajes no importan, que los piercings o aros no importan. Yo creo que el docente tiene que ser maduro y responsable, y pararse como docente de una, mostrando lo mejor de sí. Es verdad que es normal que se vistan de determinadas formas, pero hay que mostrar que puede haber algo más. Entonces considero que los escotes no deberían ser muy exagerados, las polleras no tan cortas, que uno debería tener una presencia higiénica, limpia, ordenada. Cuestiones básicas que necesitan los

niños: higiene, presencia, cuidado de sí. Y hay jardines en los que nos dicen que no vayan con aros en la cara, ni tatuajes en el rostro o en los brazos. Entonces, también hay que considerarlo si tenemos una estudiante con esas características. O no mandarla a ese lugar, o explicarle que allí exigen esto y ver si puede.

Entrevistadora: ¿Tienen algún reglamento en la práctica que haga alusión a eso?

Entrevistada Lorena: No, solo... creo que lo único que definía era la higiene. La verdad no me acuerdo dónde ni del Carbó. En general, en estudiantes de nivel superior, no sé de un reglamento que hable de esto. No lo veo; observo total libertad. Me parece bien en ciertos aspectos, pero en otros formales de higiene y cuidado de sí, sí me parece que deberían cuidarse más. Pero bueno, lo único que sé es que tenían como obligatorio el guardapolvo, me parece, el pintorcito... no estoy segura, no lo conozco bien.

Entrevistadora: Ya pensando en este ejercicio docente de estas estudiantes, ¿cómo creés que deberían ser para ejercer la profesión, ser profesoras de educación inicial?

Entrevistada Lorena: Lo que siempre les recomiendo a las chicas es que sean sedientas del saber, conscientes de que la formación docente nunca acaba, que es un mirarse constante para reconocer dónde perfeccionarse y buscar cómo avanzar. Siempre les digo que traten de avanzar, de no quedarse, de seguir estudiando y perfeccionarse en lo que les falte. Algunas tuve que recomendarles explícitamente que hicieran clases de escritura académica, por ejemplo, porque no podían expresarse a través de las palabras. A otras les dije: "Perfeccioná tu oratoria, necesitás ayuda, buscá un camino posterior". Pero creo que todo docente debe ser consciente de que siempre hay algo por aprender, más en estos tiempos que cambian tan rápido. Pasado un tiempo en la carrera, te das cuenta de que lo que creías se quedó atrás y aparece algo que lo supera, en lo pedagógico, en lo social, en todos los aspectos.

Entrevistadora: Y en cuanto a lo corporal, ¿cómo creés que deberían ser para ejercer este oficio, esta profesión?

Entrevistada Lorena: Activas. Personas que puedan usar el suelo con los chicos, moverse a la par de ellos, saltar, trepar, bailar, jugar como ellos. Eso implica un movimiento constante para que tu cuerpo siga el ritmo. Tenés que estar movilizándolo; si no, pasa que con cierta edad ya no te da para tirarte al piso o leer un cuento sentado como en indio. Y los niños merecen que una les dé todo. Nosotras somos cuerpo en nivel inicial: enseñamos con el cuerpo, ponemos el cuerpo, lo movemos. La maestra jardinera transmite con el cuerpo y con la alegría y el movimiento que le pone.

Entrevistadora: ¡Qué lindo esto que decís de que somos cuerpo! Las maestras jardineras somos cuerpo... para todo.

Entrevistada Lorena: Fijate que los recibís con un abrazo y ponés el amor, el cuerpo; los recibís en el juego, no podés solo dar la instrucción; vas con ellos, te movés con ellos, los alzás, los apapuchás, los curás. Estamos hablando de niños de 3 a 5 años, que son una ternurita.

Entrevistadora: Y en la formación, en que ya las ves en Práctica 4, que están en el último año, ¿creés que se va logrando esto? ¿Hay algo más que necesiten de ser cuerpo para transmitir?

Entrevistada Lorena: Son tímidas, todavía son alumnas. Desde el primer día que las recibo en Práctica 4, las empujo: "Pónganse en el rol, sean docentes, salgan del banco, miren desde otro lado; ustedes van a ser el adulto a cargo". Todavía tienen miedo, vergüenza. Digo: "Acá la vergüenza no va; una es caradura, salta, juega, es niña y adulta a la vez". Pero les cuesta, la expresividad no todas la tienen. Varias la guardan, porque ves a una que lo tiene y es tímida, se retrae, y por ahí explota y se suelta, y otra que se queda como perdida: "¿Qué hago?" y no le sale. Entonces hay que educarlo, hay que buscarlo. Siempre las bromeo y les digo que una vez me presenté y me miraron: "Sos maestra jardinera". "Sí, ¿cómo sabés?" "Se te nota, hablás todo así...". Y bueno, eso es: van a estar con el cuerpo, la voz, la postura, no se queden como pollitos. Tienen teatro, tienen educación física... no sabría decirte qué más necesitarían para soltarse. Creo que es dejar el lugar de estudiante y pasar

a ser docentes, ese es el gran salto que veo, que a fin de las prácticas se animan y se sueltan.

Entrevistadora: Bueno, te escuché decir que son todas chicas, las estudiantes. ¿Son todas mujeres?

Entrevistada Lorena: Sí. Yo cuando estudié, 29 o 30 años atrás, tuve un compañero varón en primer año y después dejó. Todavía son todas mujeres.

Entrevistadora: ¿Tuviste algún estudiante varón?

Entrevistada Lorena: No, no.

Entrevistadora: ¿Y por qué creés que pasa eso?

Entrevistada Lorena: No sé si se ve como algo de mujeres, se cataloga así... incluso el maestro de música o el de educación física les cuesta entrar al nivel. He visto que dicen "No, prefiero que sea mujer" por las dudas, como un prejuicio de que sea mal visto un varón ahí. Es un prejuicio.

Entrevistadora: ¿En tu jardín, tuviste la posibilidad de contar con un docente varón?

Entrevistada Lorena: Hemos tenido profe de Educación Física varón, dos. Tuvimos profe de música, pobre, encima de que era varón era un oso enorme, grandote... los chicos lo miraban fascinados. Un personaje, pero bueno. Uno se jubiló, otro tomó un cargo superior, otro agarró horas en primaria... y nos quedamos todas mujeres ahora de nuevo.

Entrevistadora: En esto que decís del profe, que era muy alto, con esa presencia corporal, ¿cómo se vivenciaba en el jardín? ¿Cómo se expresaba con los chicos?

Entrevistada Lorena: Al principio lo miraban con susto: "¡Uy, un oso...!". Después su personalidad los llevaba al juego, a la calidez, a encontrar el vínculo. Pero si te ponés a su altura, era algo enorme. Es más, había uno que lo estaba retando y el nene le dice: "Pero si vos sos una gorda buena...". Ellos te miran todo, sin freno: "Sos gorda buena" y uno no sabe cómo reaccionar: "¿Te reto, te doy un beso? ¿Qué hago?". Son

tan expresivos y naturales que lo que ven te lo muestran. Entonces ven a la seño grandota o al profe grandote y lo comentan. La otra punta es la seño chiquitita, la seño que juega con ellos. A veces, algunos niños más confianzudos, que se pasan de la raya, la toman como par, como si fuera una compañera. Ahí está el juego: dónde se para la docente. No es igual jugar como par que jugar como el adulto que da el freno. La corporalidad en eso marca lugares y espacios.

Entrevistadora: Interesante lo que decís. Me queda la idea de la “gorda buena”, cómo se traduce desde la mirada de un niño o niña. Desde tu rol de profe de la práctica, volviendo al profesorado... ¿hay alguna característica de este tipo en los cuerpos de las estudiantes?

Entrevistada Lorena: Hay muchas chicas gorditas, hay bastante sobrepeso en general. Yo me incluyo. Hay mala alimentación. En el otro extremo también hay chicas muy flacas, extremadamente huesudas. Tenía este año a una estudiante que había sido mamá y seguía dando el pecho, y se la veía consumida, flaquísima. Decía: “Mami, enseguida el pecho...”. Ves esos extremos, causados por la mala alimentación en ambos lados. No sé decirte si son mayoría o si hay un término medio, pero hay chicas muy obesas y muy flacas, y otras en el medio. No sé en qué porcentaje, pero se ven los extremos bien marcados.

Entrevistadora: ¿Y esos extremos, a la hora de ejercer como estudiantes de la práctica, presentan alguna consideración especial?

Entrevistada Lorena: Ninguna lo ha requerido por el cuerpo en sí, sino por la actitud. He tenido chicas muy obesas, pero muy activas y movilizadoras en el juego, y chicas en un término medio, aparentemente con el cuerpo en buenas condiciones, con una actitud pasiva a las que hay que decirles “movete, corré, subí, bajá”. No lo he visto como impedimento físico, sino actitudinal, y el hecho de esperar que todo suceda o que llegue a ellas. Una actitud de no moverse.

Entrevistadora: Bueno, hemos hablado de distintos temas, sobre el cuerpo y la mirada que tenés como profe. ¿Te queda algún comentario para sumar?

Entrevistada Lorena: No sabría qué más decir. Como algo extra, sacaría los bancos del profesorado y trabajaría con otra estructura. Sin embargo, estamos atados: es un secundario y una primaria, no podemos mover los bancos, no podemos generar movimiento. Y son docentes de nivel inicial, donde el espacio debe jugarse, moverse, ampliarse, no estancarse. Y, sin embargo, seguimos en bancos, ¿no? No podemos desarmar todo. Me gusta sacarlas al patio, experimentar otros espacios para posibilitar esto del movimiento, pero a veces estamos condicionados por tiempos, espacios, currículos y demás. No se me ocurre nada más.

Entrevistadora: Bueno, estaríamos entonces. Si se te ocurre algo más para recuperar o extender, me avisás. Desde ya, muchísimas gracias por tu tiempo, Entrevistada Lorena. Voy a dejar de grabar, pero me quedo un ratito con vos.

Entrevistada Lorena: No, por favor. Gracias a vos.

EA: Entrevista a Anahí, 31-10-2022.

Entrevistadora: En términos generales, ¿qué me podés contar de las características de los grupos de estudiantes que vos tenés a cargo?

Entrevistada Anahí: ¿En qué sentido características generales?

Entrevistadora: ¿Cómo son? ¿Cómo podrías describir estos grupos que tenés así, en términos generales? Te voy a pedir algunas precisiones después, pero si tuvieras que contar cómo es tu grupo, fundamentalmente la Práctica 3 y 4.

Entrevistada Anahí: Bueno, hay una gran diferencia, aunque no hay mucha distancia entre un tercero y un cuarto año en la formación: no es primero y cuarto, es tercero y cuarto, pero igualmente veo una distancia bastante importante en cuanto a sus conocimientos pedagógicos y metodológicos, y en lo que implica el rol docente en las aulas. Yo, que las veo en tercero y luego en cuarto, noto grandes avances. En tercer año están más “inocentes”, a pesar de haber cursado tres años, con mucho miedo e inseguridad al momento de entrar al aula. Se preguntan: “¿Estará bien lo que voy a

hacer? ¿Me aprobará la maestra esta planificación? ¿Los chicos me escucharán?” Tienen pocos recursos propios del nivel inicial: canciones, títeres, narraciones, y también lo gestual y corporal. En cambio, en cuarto año se nota que ya están más plantadas, aunque igualmente les falten algunas cosas. Pero entre tercer y cuarto hay esa diferencia: las de tercero siguen muy temerosas y las de cuarto se manejan con un poco más de soltura.

Entrevistadora: Bien, y pensando más en el tercer año, dentro del Carbó, ¿cómo son esas clases con vos?

Entrevistada Anahí: Tremendo, la verdad. También es cierto que la pandemia marcó mucho cómo estaba el estudiantado antes y después. Da la impresión de que algunas llegaron a tercero casi sin aprender nada, escudándose en que la pandemia fue “la excusa” para promocionar. Otras, en cambio, sí se tomaron en serio la carrera y aprovecharon ese período. En mis espacios se nota muchísimo la diferencia entre quienes realmente se formaron y quienes no. Antes de la pandemia podían tener falencias, pero no eran la mayoría. Ahora es al revés: un 80% llega con muchas dificultades y argumenta: “No lo vimos, no me pude conectar, no tenía dispositivos.” Entonces, claro, llegan a tercer año con muchas debilidades, y me da la sensación de que no entienden el compromiso necesario para ser docente.

Entrevistadora: Mencionaste “tomarse en serio la carrera docente.” ¿Cómo entendés eso?

Entrevistada Anahí: La carrera docente requiere compromiso y responsabilidad. Ellas no lo asumen. Creen que “no pasa nada si faltó,” o “tengo un turno médico, da igual que falte,” cuando en realidad el docente debe estar siempre. O llega tarde al jardín de infantes porque perdió el colectivo y sale con excusas... No asumen que la institución y los niños necesitan a la docente puntual. Así sucede con las que trabajan o son mamás: claro que es complicado, pero a veces pretenden que el instituto les resuelva todo, como si no fuera su responsabilidad organizar su vida para cumplir con

la carrera. Pareciera que recién en cuarto año entienden que ser maestra no es tan sencillo.

Entrevistadora: Vos sabés dónde viven, de qué trabajan... ¿Cómo te enterás de esos datos?

Entrevistada Anahí: Sí, porque hacemos un relevamiento previo para asignarlas a las escuelas asociadas: nos entregan certificados de trabajo, nos informan dónde residen y si son madres. En función de eso, intentamos coordinarlas con instituciones que les queden más o menos cerca. A veces podemos, a veces no, porque las escuelas que se ofrecen no siempre están en las ubicaciones ideales. Pero organizamos prioridades: primero las que son mamás eligen turno e institución, luego las que trabajan, las que tienen la carrera al día y, por último, las que no cumplen esos criterios.

Entrevistadora: ¿Y en ese relevamiento sabés a qué se dedican? ¿De dónde son?

Entrevistada Anahí: Es muy variado. Algunas viven en capital, otras en interior, como Villa María, Laguna Larga, Río Segundo, Toledo, La Calera... También están las de barrios periféricos y otras de barrios cerrados. Respecto al trabajo: la mayoría en jardines maternos o salas cunas, call centers, niñeras, comercio... Incluso tuve estudiantes que eran empleadas domésticas, otras que ya ejercían como docentes en primaria, etcétera. Es un panorama amplio.

Entrevistadora: Y en cuanto a la edad, ¿cómo es?

Entrevistada Anahí: Hay de todo. Desde quienes acaban de salir del secundario hasta mujeres de 43, 44 años cursando primer año, o de 54 en tercero. Pero la franja más común en tercer y cuarto año es entre 25 y 35, chicas que empezaron otra carrera y la dejaron, o trabajan y después se volcaron a la docencia.

Entrevistadora: Me gustaría que recordaras algo sobre la corporalidad de las estudiantes de tercer año, su aspecto físico, atributos...

Entrevistada Anahí: En relación a la profesión de maestra jardinera, considero que el cuerpo es un recurso didáctico. Por ejemplo, usarlo al narrar cuentos, al cantar, al gesticular. Y noto poco manejo de esa expresividad corporal. Les cuesta acompañar la palabra con gestos y movimientos. También hay casos puntuales, por ejemplo, alguna con discapacidad motriz o con obesidad, pero no es tan frecuente. He visto de todo. Pero sí me llama la atención que están como “encerradas” en su cuerpo, no se sueltan. Y en inicial, insisto, el cuerpo es clave para enseñar.

Entrevistadora: ¿Te sorprendió algún caso en particular?

Entrevistada Anahí: Sí, el año pasado una estudiante con discapacidad motriz y sobrepeso. Tiene certificado de discapacidad. Pensaba yo “quizá hace la carrera por superación personal, pero tal vez no pueda ejercer.” Eso me impresionó: ver que ingresa, pero quizá no podrá ejercer. Otro caso: a veces me sorprende lo generacional en la vestimenta y en la forma de estar. Por ejemplo, hay quien se sienta en la mesa y se pone a tocarse los pies con las ojotas... Y decís: “Estás en un instituto de formación docente.” Sin embargo, es algo cultural. Me llama la atención la informalidad, que para ellas puede ser normal, pero te hace reflexionar sobre la imagen que proyectarán ante niños pequeños.

Entrevistadora: ¿Existe algún reglamento sobre esto?

Entrevistada Anahí: En 2018 se quiso unificar un guardapolvo obligatorio, pero las alumnas se opusieron. Decían que no todas son iguales y que se violentaba su individualidad. Entonces nada prosperó. Pero la verdad es que en las escuelas asociadas sí pedimos que usen guardapolvo para identificarse como seños, aunque muchas lo llevan debajo de la campera y ni se nota.

Entrevistadora: ¿Cómo pensás que deberían ir al Carbó y al jardín?

Entrevistada Anahí: Al Carbó, que cada una vaya como quiera, mientras mantenga cierta coherencia, no se siente a tocarse los pies en clase... Pero al jardín, sí sugerimos ropa y calzado cómodo, porque deben tirarse al piso, correr, etc. Y que usen guardapolvo. Es muy útil para no ensuciarse y para identificarlas como docentes,

sobre todo en sala de tres. También aconsejamos no llevar uñas largas ni usar demasiados collares o anillos que puedan lastimar a los chicos. Pero no prohibimos el pelo de colores ni nada así.

Entrevistadora: En tus años de experiencia, ¿tuviste algún varón en la práctica de Inicial?

Entrevistada Anahí: No, nunca. En Inicial, cero. En otros profesorados sí, pero no en Inicial. Pienso que es por la concepción de la maestra jardinera como la “segunda mamá.”

Entrevistadora: ¿Algo más?

Entrevistada Anahí: Sólo resaltar que cada vez veo más dificultad en usar el cuerpo como recurso. Les da vergüenza jugar con los niños, hacer roles de oso, tirarse al piso a cantar y bailar. Pareciera que no dimensionan la importancia de la corporeidad en el Nivel Inicial. Pero bueno, también veo estudiantes que sí se destacan y logran un buen trabajo corporal. Así es la variedad del grupo.

Entrevistadora: Perfecto, Anahí. Muchísimas gracias por tu tiempo y por participar en esta entrevista.

Entrevistada Anahí: De nada, gracias a vos.