

Cuerpo, escena y máscaras en la trama pedagógica

Elina Matoso

En educación, las técnicas corporales no son centrales y en ocasiones son nulas. La autora propone algunas prácticas para que alumnos y docentes reconozcan la corporeidad, desarrollen la percepción y conquisten la sensibilidad.

El cuerpo, la escena, las máscaras están presentes en toda acción humana, de allí que el acto de aprendizaje no puede quedar por fuera de esta acción. Están presentes en los juegos; en la sexualidad; en el hambre; en el cansancio de los docentes y de los alumnos; en la alegría de un reconocimiento; en el silencio o el bullicio de las aulas; en la marginalidad social que sufre el docente; en la violencia; el tesón y las apatías diarias.

Reflexionar sobre nuevos lenguajes implica replantearse el lugar de la subjetividad, la relación del hombre con la sociedad en la que vive. Interrogarse sobre la construcción de otros modos de representación, de apropiación y de fundamentación que conllevan resignificar actitudes, ideologías y modelos que en el caso específico de la corporeidad han quedado circunscriptos a recursos, en general estereotipados, o a ejercicios físicos repetitivos, y no se resitúa el vínculo que el ser humano establece con su cuerpo, cuya complejidad trasciende a una técnica o a un ramillete de juegos divertidos. No solo se trata de sumar técnicas novedosas sino de hacerse cargo de los cuerpos mismos.

De allí que este planteo implique una reflexión minuciosa y extensiva que involucra a toda la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto.

Nuevos lenguajes como posibilidad de instalarse en otro lugar, dar entrada a otras lógicas de producción de sentido, dentro del corpus educativo. Un punto de partida es considerar “[el] cuerpo como el lugar de anclaje de los atravesamientos personales, históricos, filosóficos, económicos, políticos, educativos, artísticos, psicológicos, físicos, culturales” (Matoso, 2005).

Desde esta perspectiva es necesario revisar polaridades recurrentes. Una de ellas es: pensamiento versus acción. Se trata de replantear la relación entre pensamiento producido y pensamiento a producir y acción como equivalente a *poiesis*, que supone un hacer, un estimular el acto creativo.

“Según la manera en que una sociedad plantee el problema de la vida y de la muerte, del trabajo y de las fiestas, según la idea que ella se forje de la naturaleza del hombre y de su destino, según el valor que asigne al placer y al saber, el cuerpo será evaluado, tratado y representado diferentemente” (Maisonneuve y Bruchon-Schweitzer, 1985).

El cuerpo ausente en las aulas

Existe una marginalidad en el ámbito educativo que deja afuera el cuerpo o, dicho de otra manera, hay muchas ramas del saber que se ocupan del mismo: la medicina, la nutrición, la kinesiólogía, los cursos para modelaje, la antropología, la gastronomía, la danza, la ecología, la educación física, la psicología, la sociología, entre otras.

Si bien no existe una carrera universitaria o formación que abarque la totalidad de la corporeidad, ya que ésta es imposible de reducir a un único objeto de estudio, sin embargo, en los medios de comunicación se suelen dar mensajes muy contradictorios sobre ese territorio tangible e inabarcable que es el cuerpo del ser humano. Por ejemplo, se insiste en un estereotipo de belleza, que será el deseado por miles de adolescentes, y luego se refuerza con los peligros cada vez más tempranos de la anorexia y la bulimia, paralelamente al constante bombardeo publicitario de bebidas y alimentos que no solo engordan sino que algunos perjudican la salud.

El cuerpo social resulta un gran espejo que refleja un cuerpo desmembrado, que genera desconcierto, y surgen así malestares que van desde dolores físicos como contracturas o dolores de estómago hasta males sociales como la desnutrición, el estrés, la violencia, las adicciones, entre otros.

Cómo resuelve y elige su rumbo un estudiante a quien se le demanda el estereotipo de un cuerpo si estudia para *chef*; otro si elige ser modelo, bailarín o deportista; y otro si se decide por la computación, las letras o las matemáticas. La decisión ¿de qué depende? ¿Del éxito, de la salida laboral, de una presunta delgadez o de la habilidad para el deporte?

Imágenes *des-carnadas*

La cultura actual resalta una paradoja. Por un lado, la incesante proliferación de imágenes del cuerpo imposibles de alcanzar que saturan los medios de comunicación, que se asientan en objetivos netamente ligados al consumo; la conquista de la eterna juventud por medio de cosméticas o cirugías; la extrema delgadez como ideal de belleza, y la supuesta libertad y felicidad que da la desnudez de determinadas zonas del cuerpo, como signifiante de placer o de liberación. Por otro, el “cuerpo vivido” desaparece de la imagen, salvo ante el dolor o la violencia, es decir cuando molesta, enferma o sufre. Se lo preferiría descartable: “Como si la conciencia del cuerpo fuese el único lugar de la enfermedad, y solo su ausencia definiera la salud [...]. Ocultar el cuerpo es signo de salud, de allí que la sociedad occidental está basada en el borramiento del cuerpo” (Le Bretón, 1990).

Estos discursos mediáticos, políticos, académicos suelen confundir organismo y cuerpo: “Organismo remite a la especie. Cuerpo remite a persona, a construcción de identidad humana en relación a otros cuerpos. El organismo se domestica, se acostumbra, se medica; el cuerpo se ensaya, se equivoca, se corrige, aprende” (Pain, 1985).

Se halla ausente un enfoque educativo sistemático que fundamente y promueva la apropiación en cada sujeto de su corporeidad, que incluya indagar sus posibilidades, límites y deseos en las distintas etapas vitales. El aprendizaje no contempla el cuerpo como constituyente de la integridad de una persona. Cabe la pregunta, por ejemplo, sobre la apropiación que tienen de su cuerpo los adolescentes y cómo

enfrentan la timidez, la sexualidad, lo que significa el contacto, la piel, la mirada, la desnudez, las mutaciones del cuerpo, la seducción. ¿Quién se hace cargo de estas temáticas en los distintos niveles educativos?

Al estar frente a alumnos terciarios, universitarios, y a docentes en instancias de capacitación, se evidencia y desconcierta la ajenidad frente a su corporeidad. Consideran su cuerpo como algo impuesto (mandatos, destino, lugar del odio, de la provocación, de la indiferencia); las aulas están llenas de alumnos que vienen despojados de cuerpo. En esta sociedad un cuerpo que desaparece bajo las marcas de objetos y prendas, da mucho que pensar.

“Las representaciones del cuerpo son una función de las representaciones de la persona. Al enunciar lo que hace el hombre, sus límites, sus relaciones con la naturaleza o con los otros, se dice algo de su carne” (Le Bretón, 2002).

Técnicas corporales

El siglo XX inaugura otro cuerpo, marcado a fuego por las dos guerras mundiales en las que la sociedad se vio obligada a *levantar* mutilados, exiliados, hambrientos y tratar de reinsertarlos en un mundo despedazado. En este contexto surgieron las denominadas técnicas corporales, cuyo propósito básico fue dar cuerpo a ese cuerpo desbastado. Estas técnicas apuntalaron la conciencia de apropiación y reconocimiento de la corporeidad; la búsqueda de un equilibrio perdido; el desarrollo de la percepción; el estímulo a la conquista de la sensibilidad, etcétera. Llegaron a nuestro país en la década del 50 aproximadamente, y se fueron multiplicando y transformando. Sin embargo, el sistema educativo las mantiene a distancia o directamente no las deja entrar.

Así, hay un cuerpo que queda en los márgenes, en los bordes, que no es asimilado con la fluidez que merecería pudiendo prevenir muchas de las dificultades propias del aprendizaje, no solo aquellas que se manifiestan específicamente en dolores o crisis corporales tanto en docentes como alumnos, sino en aquellas que necesitan una mente oxigenada, un ser humano creativo, adueñado de aquello con lo que cuenta, su *sí mismo*, en todo el sentido de la palabra. Sin embargo, en las brechas que todo sistema deja, se llevan adelante hace años formaciones oficiales, terciarias y universitarias, a partir de esta concepción del cuerpo. “El cuerpo es nuestro medio general de poseer el mundo. Hemos aprendido de nuevo a sentir nuestro cuerpo, hemos re-entrado bajo el saber objetivo y distante del cuerpo a este otro saber que del mismo tenemos, porque está siempre con nosotros porque somos- cuerpo, [...] somos – del – mundo” (Merleau-Ponty, 1975).

Estas formaciones no son meras técnicas para consumir, sino que responden a una metodología e ideología de lo humano que contempla la inserción social, rescata la importancia de lo grupal, la salud psicofísica como bien a cuidar y valorar y el desarrollo de la creatividad como base para formar al ser humano apuntando a su integridad.

Hacia una pedagogía corporal

Pensar nuevos lenguajes implica replantear objetivos, necesidades y posibilidades que recuperen exclusiones en el arte, la ciencia, la poética, y se los rearticule para configurar un pensamiento lúdico en el acto pedagógico mismo.

Platón(1972) hace referencia al juego desde una concepción fundante en la constitución del ciudadano: “Hablar de juego es hablar de leyes, ya que construye una normativa que son reglas específicas de juego [...] Los niños que han hecho innovaciones en los juegos, serán diferentes de los que les han precedido; aspirarán a otra manera de vivir; lo cual les inclinará a desear otras leyes y otros usos”. El juego desarrolla en el hombre otra lógica que le permite acomodarse a la razón lúdica, en la que no tiene que someterse a las leyes desde un obedecer impuesto, autoritario, sino entendiéndolas como un juego de creación y fundamentación colectiva. Algunas áreas de la educación ya han tomado el campo de lo lúdico desde otros paradigmas que abarcan su aspecto socializador e integrador en el nivel preprimario hasta su perfil de entretenimiento divertido o recreativo, en oposición a un supuesto saber –“Cuando se estudia no se juega”– promoviendo un enfrentamiento entre el saber y el jugar, cuando no es posible apropiarse del saber sin la motivación lúdica, fundada en la *poiesis*, es decir, en la pasión de crear.

Cuando hablamos de juego, lo diferenciamos claramente de los reduccionismos que lo reducen a juegos (en plural); lo diferenciamos de la caricatura del juego en que se mueven los juegos de la cultura dominante [...] hablamos de una conducta lúdica existencial distinta de los juegos vacíos, estereotipados o puramente competitivos. [...] El juego es imagen englobadora y es acción (Medina, 2006).

Trabajo corporal con máscaras

Desde hace más de 30 años, nuestro principal objetivo institucional¹ es desarrollar una metodología de trabajo cuya aplicación considere la compleja construcción de la identidad basándonos en fortalecer la potencialidad creativa del sujeto. El trabajo de articulación entre lo corporal, la palabra, la creatividad, el juego y las máscaras, nos ha permitido elaborar un trípode de aplicación que contempla las máscaras de la profesión, las escenas del ejercicio profesional y el cuerpo del docente que se pone en juego en el ejercicio del rol.

Esta metodología cuenta con dispositivos, recursos, herramientas, cuya implementación da lugar en el escenario pedagógico a esa otra escena: la que se padece detrás de máscaras que ocultan la complejidad del vínculo entre el alumno, el docente y el aprendizaje.

Se debe considerar la corporeidad como un territorio escénico, poblado de escenas, personajes y máscaras que responden a la historia personal, familiar y social tanto del alumno como del docente, y que involucra a toda la comunidad educativa. Este proceso requiere un desenmascaramiento progresivo que favorezca el fluir y el circular de otras máscaras: las del deseo, la frustración, las gestualidades estereotipadas, la confusión, el amor al otro, atravesar demonios y mitos para recuperar un cuerpo social vivo en el acto de enseñar y aprender.

La escena educativa requiere cuestionamiento, resituar a sus participantes, rearmar cuerpo desde las problemáticas vigentes, para que los docentes ejerzan su rol como personas íntegras, en currículas e instituciones que le den lugar para ejercerlo.

Nota

¹ El Instituto de la Máscara, fundado en 1975 por el Dr. Mario J. Buchbinder y la Lic. Elina Matoso, articula diversos campos, entre ellos, el corporal, el psicodrama, lo grupal, la creatividad y las máscaras. Desarrolla su actividad en el área educativa de la salud y del arte.

Bibliografía

Le Bretón, David, *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1990.

Le Bretón David, *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.

Matoso, Elina, *El Cuerpo, territorio de la Imagen*. Buenos Aires, Letra Viva, 2005.

Maisonneuve, J. y Bruchon- Schweitzer, M., *Modelos del cuerpo y psicología estética*. Buenos Aires, Paidós, 1985.

Medina, Jorge, *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.

Merleau- Ponty, Marcel, *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península, 1975.

Pain, Sara, *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1985.

Platón, *Las Leyes*. Buenos Aires, Eudeba, 1972.

Elina Matoso

Licenciada en Letras, UBA. Profesora titular, UBA. Directora del Instituto de la Máscara, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Rectora de la Carrera Terciaria Oficial de Coordinador de Trabajo Corporal, Instituto de la Máscara. Autora de los libros *Las Máscaras de las Máscaras*; *El Cuerpo Territorio de la Imagen*; *El Cuerpo, Territorio escénico*; *El Cuerpo In-Cierto*.