



ANEP

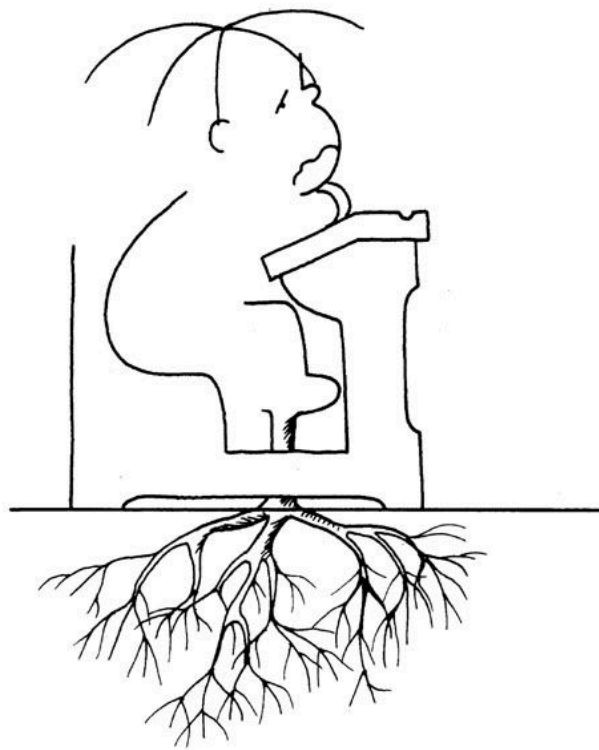
CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



Análisis pedagógico de la práctica docente
Ensayo Pedagógico para defender el título de Maestra en Educación Primaria

El cuerpo entra al aula

La escuela respecto a la corporeidad



Paula Massa García
Tutora: Gabriela Ferreira

Diciembre 2023

ÍNDICE:

Resumen	3
FUNDAMENTACIÓN	4
DESARROLLO	11
INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE	13
Aproximación al concepto de corporeidad y fundamentos del disciplinamiento de las conductas corporales en la escuela	13
La influencia del espacio y la infraestructura edilicia	21
La influencia de los programas escolares y la predominancia de las áreas “quietas”	23
La influencia del docente	28
La postura de los estudiantes: ¿qué pasa por sus cabezas? ¿y por su cuerpo?	30
SEGUNDA PARTE	36
El cuerpo visto desde la corporeidad: El lenguaje corporal y sus manifestaciones	36
Cuerpo estereotipo e identidad	40
Las posibilidades expresivas del cuerpo en las escuelas y su aporte educativo.	46
REFLEXIONES FINALES	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	51

Ilustración seleccionada: Tonucci, 2007, *“Demasiado tiempo sentados... Los peligros de la jornada escolar”*.

Resumen

En el presente trabajo se recopilan narrativas generales de experiencias vividas a lo largo de la práctica docente, relacionadas a el lugar que se le otorga al cuerpo en los distintos espacios escolares. La pertinencia del abordaje de este tema surge de la interpelación de las propias prácticas de los docentes, de cómo el propio formato escolar lo reprime y lo vinculado que esto está con la disciplina del educando en todos sus aspectos.

Se da el abordaje de la dualidad cuerpo - mente que se presenta desde el aprendizaje, como se busca siempre enseñar en base a las capacidades intelectuales y los procesos cerebrales. Sin embargo, en las experiencias el cuerpo siempre está, y esto es lo que se busca problematizar en este ensayo.

Además, se tiene en cuenta el concepto de corporeidad, desde lo social y lo artístico. Desde sus distintas connotaciones y definiciones, para luego analizar cuál de todas es la que se refleja en los espacios escolares.

El ensayo recorre posturas de los docentes, de los educandos y las convenciones del propio sistema educativo, por lo que se entiende que son múltiples los factores que influyen en los comportamientos de los cuerpo en la escuela.

PALABRAS CLAVE: corporeidad- dualidad cuerpo/mente - disciplinamiento corporal - praxis reflexiva - sujeto integrado

FUNDAMENTACIÓN

Mi presencia como estudiante magisterial en diferentes aulas escolares a lo largo de estos años, me ha permitido observar diversos aspectos y problemáticas. Entre estas, una llamó más mi atención, constituyéndose como un aspecto a problematizar desde la práctica y la teoría. La observación y el trabajo con distintos grupos escolares, distintos grados y en dupla con diferentes maestras adscriptoras, me permitió fijar la atención en rasgos tales como: las propuestas didácticas planteadas, las estrategias empleadas para su resolución, las aspiraciones y objetivos frente a las mismas, los diferentes espacios de aprendizaje, la conducta de los niños y las niñas, lo que se entiende por concepto de conducta y lo que se espera respecto a esta.

Aunque parecen ser aspectos muy diversos entre sí, todos convergen en un mismo punto, ya que lo que observo habitualmente en estas propuestas, incluso también en la cotidianeidad de la escuela, es el hincapié que se le hace al comportamiento del cuerpo del niño y de la niña, generalmente desde un prototipo de cuerpo que esté quieto, tranquilo, mirando hacia adelante, y que sea funcional a lo que necesita la actividad: que se razone y resuelva desde las funciones mentales. Según Dewey, esta perspectiva de la escuela surge en la época del 900, a raíz del surgimiento de la corriente pedagógica de la Escuela Nueva, la cual promueve un pensamiento basado en la dualidad mente-cuerpo, es decir, la mente y el cuerpo como factores que no se integran entre sí, predominando las funciones cognitivas sobre las corporales que resultan ser insignificantes y distraen del verdadero aprendizaje (1998).

A raíz de esto considero importante cuestionar si el cuerpo debería formar parte del aprendizaje, entendiendo que se viven y se sienten las experiencias a partir del mismo y a raíz de esto se aprende. Además, cabe analizar y prestar atención a la frecuencia con la cual se observan en la escuela actividades que involucren el movimiento consciente del cuerpo. Sabemos lo que se espera de un niño o niña a nivel académico desde la matemática, la lengua o las ciencias, pero no sabemos qué se espera sobre sus experiencias corporales.

Durante este proceso, observé que existe una normativa implícita sobre las conductas corporales, sobre los movimientos que están predispuestos a hacer desde el concepto de “buena conducta”, y los castigos que se les aplican si faltan a estas

normas. Es muy común ver en las aulas los llamados de atención a aquellos educandos que no cumplen con ese prototipo, y que se mueven por el aula.

Comúnmente, en los primeros grados escolares, se observan propuestas vinculadas al movimiento corporal, o el movimiento del mismo por el espacio. Sin embargo, a medida que los niños y las niñas crecen, la disciplina se hace cada vez más presente, y por ello se acude a la represión de las actividades corporales. En consecuencia, estas experiencias se vuelven cada vez más esporádicas, perdiendo así la oportunidad de vivenciar y conocer al propio cuerpo.

Desde los modelos tradicionales de la educación y la enseñanza, se propone una determinada conducta del cuerpo del niño y la niña que coincida con las normas del orden fundante: filas bien formadas y prolijas, vestimentas uniformadas y movimientos sincronizadamente calculados. Esta concepción responde al fin que la educación planteaba en la modernidad en el Siglo XVII: que todos tengan algo en común para lograr la conformación de una sociedad de iguales. Se aspiraba a un sistema ordenado, con reglas y métodos que determinen el funcionamiento universal de las cosas, viéndose implicados estudiantes, docentes e instituciones educativas (Brailovsky, 2018). Pensando en esto, se busca el adiestramiento del cuerpo, controlando y logrando la automatización de los movimientos corporales. Según Dewey “Se premia la quietud física, el silencio, la rígida uniformidad de la postura y el movimiento; la simulación, como de máquina, de las actitudes del interés inteligente” (1998, p.126).

Este disciplinamiento del cuerpo se propone como objetivo la construcción de un orden moral racional que tiende a la uniformización y homogeneización de los gestos y de los movimientos, lo cual coincide con la exigencia de los mandatos sociales de la sociedad moderna. Susan Bordo, filósofa y escritora conocida por sus contribuciones a la teoría feminista contemporánea, plantea a partir de las visiones de pensadores como Bourdieu y Foucault, que el cuerpo es un lugar de control social, es decir un lugar en donde la cultura se hace visible y se inscribe para manifestarse desde la vestimenta, los movimientos y las conductas. De esta manera, el cuerpo se adoctrina a partir de normas, con el objetivo de disciplinarlo desde valores morales y éticos que correspondan a esa determinada cultura (2003).

Sin embargo, este ímpetu de disciplinar los cuerpos no es algo que haya quedado atrás, por el contrario, ciertos aspectos de la educación moderna siguen conformando una manera de pensar en la escuela actual. El propio formato escolar actual encasilla al cuerpo en un determinado prototipo a partir de aspectos tales como: aulas con una disposición del mobiliario generalmente uniforme, programas en los que predominan determinadas áreas del conocimiento por sobre otras, y criterios de evaluación que conllevan a un formato que presupone que los aprendizajes deben darse de una determinada manera y para todos y todas igual.

En las planificaciones docentes, se delegan las actividades que involucren las experiencias corporales conscientes únicamente a docentes especializados en Expresión Corporal o Educación Física, desestimando al cuerpo en relación con la mente, ya que la mayoría de las actividades se proponen para el desarrollo únicamente cognitivo. Esto da cuenta de que, desde la docencia, las prácticas se basan en los fundamentos tradicionales, en lo conocido y el sentido común, porque es lo que los docentes con más experiencia hacen, basados en el mismo libro didáctico (Libaneo, 1982). Estas prácticas, llevan a reproducir en los sistemas de enseñanza actuales, lo que por mucho tiempo se entendió como rol docente, esto es, la mera transmisión de conocimiento a partir de métodos determinados por expertos, mientras que el educando busca memorizar lo que se le transmite, siendo este el concepto de aprendizaje que moldeaba a la educación en la modernidad. Por esta razón, hoy en día prácticas como el control corporal automatizado de los niños y las niñas se naturalizan, a tal punto de no ser cuestionadas ni problematizadas.

En las escuelas se escucha hablar de niños y niñas inquietos/as, hasta se los ha catalogado como “hiperactivos”, lo cual se busca resolver a partir de un rezongo que lleve al educando a modificar sus conducta corporal. Sin embargo, los fines y objetivos principales de la educación, plasmados en los programas de contenidos (nuevos y anteriores) promueven la integralidad del sujeto, es decir, “... una formación intelectual acompañada de una formación manual” (CEIP, 2008, p.23), lo cual propone que los aprendizajes se den desde una formación integral, desde lo intelectual y también desde lo corporal. Pese a esto, se limitan las conductas corporales de los niños y las niñas constantemente con frases como “quédate quieto/a”, “controlar tu cuerpo”, o “quédate sentado/a en tu lugar”.

Cabe preguntarse qué decisiones serían pertinentes efectuar desde la docencia para incluir e integrar la dimensión corporal al aprendizaje. Las sensaciones, emociones y recorridos forman parte de las experiencias del niño y de la niña, lo cual se expresa en el Programa de Educación Inicial y Primaria como "... el resultado de una experiencia personal ligada a la actividad de un sujeto dotado de cualidades afectivo-cognitivas ..." (CEIP, 2008, p.35). Aunque desde los documentos se plantea esta mirada, lo cual supone ser llevado a cabo por los y las docentes, la realidad expone que los contenidos exclusivos de expresión corporal y movimientos físicos se delegan únicamente a profesores especialistas. Por esto, cabe reflexionar sobre cómo se pueden implementar dinámicas corporales desde la cotidianeidad de las propuestas educativas, y sobre qué lugar se le da al cuerpo en la escuela.

Se propone la posibilidad de pensar en propuestas de enseñanza en donde la participación del cuerpo sea cotidiano, con el fin de que los niños y las niñas puedan experimentar y aprender, no solo desde niveles intelectuales, sino desde las experiencias corporales, pensando así en la verdadera integridad del sujeto oponiéndose a la idea de una dualidad mente-cuerpo. Para esto, resulta pertinente pensar desde una relación estrecha entre la teoría y la práctica. Se entiende que no pueden ser pensadas la una sin la otra, ya que la teoría brinda herramientas que le permiten al docente cuestionar y reflexionar sobre sus propias prácticas (Abregú, Grinberg, Gvirtz, 2007). Ser docente implica tomar posición en aspectos como este que nos interpelan, que nos hacen cuestionarnos y nos invitan a la transformación, es decir, implica el pensar desde una verdadera praxis.

Dicho concepto se vincula con la actividad, pero no como una actividad mecánica, sino que conlleva un componente muy importante de escucha que nos permite luego accionar. Esto involucra la capacidad de oír. Según Mónica Fernández Braga, quien aporta ideas desde una perspectiva contemporánea y crítica, "Se trata siempre de una palabra que llama, de una voz que interpela desde más allá del orden de la visión, trans-ontológica, pero que es efectiva solo si hay un oído que sepa oír" (2020, p.34). Se entiende la voz del otro como aspecto interpelante, algo que nos invita a reflexionar y repensar nuestras prácticas educativas. Desde el ámbito escolar, se entiende que esa otredad que posee esa voz interpelante es el educando. Pensar desde una praxis pedagógica invita a ponerse en el lugar del que aprende a partir de

una cambio de roles que permita la escucha, ya que, citando nuevamente a Fernández Braga: “La escucha atenta es de suyo una praxis pedagógica liberadora, que bien podría acompañarnos en las reflexiones educativas, como un posible camino para reconocernos mutuamente ...” (2020, p.102).

Entonces, la praxis pedagógica constituye una forma de estar y ser en el aula, es una forma de acción y reflexión sobre las experiencias vividas desde el rol docente. Implica además una toma de conciencia, la cual implica que “ uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica” (Freire, 1980, p. 36).

Con base en esto, la reflexión y la acción irán ligadas en la práctica docente, en donde el diálogo también será imprescindible. Nuestras prácticas educativas tendrán que verse acompañadas siempre de la reflexión sobre cuestiones adyacentes a las mismas, en este caso, se focaliza la atención en el lenguaje corporal y la importancia que se le da en el ámbito escolar, por lo que se observa, se escucha (posicionándose desde el lugar del que aprende), y se reflexiona en base a eso, para luego accionar al respecto. Se busca abarcar el tema desde una reflexión crítica para identificar los desafíos que plantea la escuela respecto a esto y cuales son aquellos que se pueden implementar para generar un cambio. Según Abregú, Grinberg y Gvirtz, posicionadas desde una mirada crítica y contemporánea: “... para producir cambios que mejoren la educación, son necesarios ciertos criterios, fundamentados a partir de evidencias, y no sólo a partir de una voluntad personal y/o política” (2009, p.36).

Me interesa investigar y analizar los fenómenos vinculados al lenguaje corporal en el aula para poder aportar, desde mi rol de futura docente, a la implementación de prácticas educativas que piensen en un desarrollo íntegro del sujeto, sin separar la mente del cuerpo, y sin quitarle importancia a este último. Enfocarse en el cerebro del alumno no significa verlo en su totalidad, ya que el cuerpo también asiste a la escuela junto con la mente, y este cuerpo es el responsable de ser y estar en el aula (Brailovsky, 2019).

Por otro lado, me interpela el hecho de que exista la creencia de que hay un modelo o prototipo corporal que los niños y las niñas deben adoptar para hacer posible

el aprendizaje, y que el mismo se base en la quietud y en una determinada posición determinada como “correcta”.

Las diferentes teorías del aprendizaje lo conceptualizan como un proceso basado en estímulos y respuestas, en el que se ven implicados el sujeto que aprende y el medio en el que está inmerso. El medio le presenta un estímulo al sujeto y este genera una respuesta, por lo que se propone el aprendizaje basado en la experiencia. A su vez, para que una experiencia pueda construirse, es necesaria una intención de aprendizaje, es decir que “... implica probar y examinar prácticamente una cosa ... obtener conocimiento a través de la práctica y la observación” (Gvirtz, Palamidessi, 2006, p.142). A raíz de esto, cabe cuestionar cómo puede la escuela provocar verdaderas experiencias.

También considero importante analizar y estudiar cómo reaccionan los niños y las niñas frente a propuestas que impliquen el uso del cuerpo en movimiento. En el correr de mi práctica docente, tuve la oportunidad de implementar actividades de esta índole, pero la predisposición de los y las estudiantes siempre es distinta y pude observar que la misma depende de distintos factores. En escuelas que cuentan con clases y talleres de expresión corporal o danza, la actitud de los niños y las niñas es muy positiva, ya que les resulta familiar y lo disfrutan. Sin embargo, en escuelas que no cuentan con este tipo de actividades, a la hora de proponerles una actividad que involucre el movimiento del cuerpo por fuera de lo cotidiano les resulta extraño, vergonzoso e incómodo, manifestando expresiones de negatividad y disgusto. A su vez, pude observar que mayoritariamente esa resistencia a las actividades corporales surge por parte de varones, por lo que también es pertinente abordar las diferencias entre los prototipos corporales ideales entre unos y otros, entre niños y niñas, cuáles son sus posibilidades expresivas y cuáles son las características con las que deben cumplir.

Victoria Vázquez Verdera se posiciona desde una mirada crítica para analizar las prácticas vinculadas al género en la educación, y sostiene que desde las influencias sociales, lo masculino representa la actividad y la competitividad; mientras que lo femenino se vincula a aspectos tales como la irracionalidad y lo corpóreo, dicho de otra manera, los aspectos sensibles (2010). Pero, ¿cómo influyen estas influencias sociales en nuestras prácticas docentes? ¿De qué manera se puede construir una

educación democrática que busque la igualdad de géneros para evitar seguir reproduciendo la desigualdad?

A partir de estas interrogantes se busca analizar pedagógicamente, las dinámicas y modalidades establecidas para el aprendizaje, no solo en el aula, sino en las instituciones en general, con el objetivo de observar, analizar y reflexionar sobre la importancia que se le da al cuerpo en la escuela, sobre el concepto de corporeidad y que se pretende que los niños y las niñas desarrollen sobre el mismo. Se propone observar y analizar pedagógicamente estrategias de enseñanza que involucren el uso consciente del cuerpo, a partir de una visión integral del niño y la niña que aprende, la cual consiste en entender la importancia del cuerpo y el movimiento en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, y así dejar de lado la visión dual del cuerpo separado de la mente.

Por otra parte, se busca abarcar el concepto de cuerpo desde su capacidad expresiva y artística, resignificando sus usos, cuidados, deseos, sensaciones y contactos. La escuela supone movilizar al niño y a la niña desde todos sus aspectos: intelectual, corporal y afectivo, con el objetivo de enriquecer sus aprendizajes a través de sus vivencias. Esto también le permite conocerse a sí mismo y comunicarse de diversas maneras, y el uso expresivo del cuerpo puede ser un motivador para lograr esto.

Sobre esto, Freire plantea que "... la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1972, p. 1). Por lo tanto, se piensa en una educación para el cambio, que involucra una transformación del sujeto y del mundo mediante la acción y la reflexión que tenga lugar desde una perspectiva de pensamiento crítico.

DESARROLLO

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo me propongo un análisis desde una mirada crítica y reflexiva, que permita repensar nuestras prácticas como docentes, a fin de enriquecer las experiencias de aprendizaje de niños y niñas. En primer lugar me propongo explicitar la problemática a abordar, la cual se basa en la conceptualización y visualización de la corporeidad en la escuela actual. Para ello es imprescindible abordar el concepto de cuerpo y la propia naturaleza del sujeto como ser integrado a partir de autores especialistas en el tema como lo es Daniel Calmés, en su obra *“Cuerpo y saber”* (2021). Además, se complementará con la perspectiva de Alicia Grasso, maestra y profesora de Educación Física, quien a raíz de sus experiencias y estudios escribió su obra *“Construyendo identidad corporal”* (2005), en la cual se propone conceptualizar cuerpo a partir del énfasis en su propia identidad y la importancia de su reconocimiento, así también complementado desde la naturaleza del cuerpo según Fiorenzo Alfieri y Andrea Canevaro.

Desde una perspectiva histórica, no se puede ignorar que la escuela y su influencia en la educación del cuerpo encuentra sus fundamentos en los modelos pedagógicos modernos vinculados a la Escuela Nueva, donde el disciplinamiento cobra gran importancia. Dichos aspectos son abordados y problematizados por autores como Daniel Brailovsky, Silvina Gvirt y John Dewey, por lo cual sus aportes serán fundamentales para la construcción de esta primera parte. Con respecto a los modelos del disciplinamiento, los aportes de Michel Foucault son de mucha relevancia, por lo que también aparece en este apartado, con su obra *“Vigilar y castigar”* (2003).

Por otra parte, propongo un desarrollo desde la perspectiva de mis vivencias, con el fin de problematizar el cómo se hacen presentes las prácticas del disciplinamiento en la educación del hoy, vinculadas a la represión de las conductas corporales de los niños y las niñas. Propongo pensar dónde y cómo se ven reflejadas estas prácticas represivas, y quiénes son los actores sociales de la escuela que las reflejan. Además, me propongo reflexionar sobre la postura de los educandos, es

decir, sobre las mismas represiones que ellos y ellas se plantean al poner su cuerpo en movimiento.

En una segunda parte, propongo el análisis y el abordaje del concepto de corporeidad en la escuela en profundidad. Esto implica abordar este concepto desde los lenguajes corporales y su propia naturaleza, donde serán de gran utilidad retomar los aportes de Calmels, quien plantea al cuerpo desde una visión de corporeidad; los aportes de Ruiz desde la perspectiva pedagógica de la Educación Física y de experiencias propias de los y las docentes en la escuela primaria (2021). También, Delgado y De Mello (2022), en "*Cuerpo presente*", presentan una visión pedagógica y artística sobre los modismos del cuerpo en el aula escolar a partir de experiencias. A su vez, se tomarán nuevamente aportes de Grasso, quien plantea la implicancia del cuerpo en la construcción de identidad del sujeto y la importancia de los gestos tanto espontáneos como aprendidos; también el concepto de corporeidad silenciada que será de gran aporte para el desarrollo de este trabajo.

Busco también problematizar las cualidades expresivas del propio cuerpo y su influencia en las escuelas del hoy, así como su influencia en el desarrollo y en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. Dichos procesos y experiencias se ven a su vez influenciadas por los estereotipos y la construcción de la identidad, por lo que desde esta perspectiva se pueden vincular cuestiones asociadas al género y lo preestablecido socialmente. Vinculado a esto, se tomarán principalmente aportes de Bourdieu, quien entiende al cuerpo como construcción social y simbólica, además de lo que esto implica.

Desde una perspectiva de género, se tendrán en cuenta aportes de Victoria Vázquez Verdera y Rita Segato, quienes fomenta un estudio desde la visión decolonial y patriarcal del cuerpo femenino en contraposición del masculino; pero principalmente propongo la reflexión en base a experiencias propias de la práctica docente, en donde se verán reflejadas mis interpretaciones de diversas situaciones de aprendizaje, con el propósito de establecer conexiones entre los aportes de autores con la realidad educativa.

PRIMERA PARTE

Aproximación al concepto de corporeidad y fundamentos del disciplinamiento de las conductas corporales en la escuela

A modo de aproximación al concepto estructurante de este trabajo, resulta fundamental explicitar y problematizar el concepto de cuerpo y sus implicancias, ya que a partir del mismo se construye el concepto de cuerpo en la escuela. Desde un análisis etimológico, la palabra “cuerpo” proviene del latín “corpus”, y hace referencia a la figura anatómica del cuerpo humano formado por distintas partes (cabeza, tronco y extremidades). Esta definición coincide en su perspectiva materialista con lo que propone la RAE, la cual lo define desde la extensión de algo limitado y que es perceptible por los sentidos; o como el “...conjunto de los sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo” (RAE, 2014).

Ahora bien, en este trabajo se propone su estudio desde diferentes perspectivas, ya que el mismo es también definido desde las disciplinas sociales, tales como la antropología o la sociología. Desde esta perspectiva el cuerpo humano se estudia a partir de lo inmaterial, a partir de la persona que habita ese cuerpo físico. Respecto a esto, Calméls establece una distinción entre cuerpo y organismo, a partir de la cual plantea que el cuerpo es todo aquello simbólico que involucra influencias sociales y culturales. Explica que “... el cuerpo habla de la persona. El cuerpo nace entre cuerpos, siempre más de uno. ... El cuerpo está sometido y sostenido por la coyuntura cultural ...” (2021, p.34). De esta manera, se identifica un cuerpo - objeto, definido por lo orgánico y material; y un cuerpo - sujeto, que se caracteriza por ser subjetivo, sensible y vivencial. En las palabras del autor citado anteriormente:

...cuando me refiero al cuerpo estoy designando un fenómeno de materialidad (visible y tangible), predominio de lo externo, imposible de existir sin lo interno en el amplio sentido del término. No me refiero a una imagen, sino a algo de lo cual se puede construir una imagen a partir de corporeidades referentes. (Calméls, 2021, p.35)

El cuerpo se entiende entonces como el medio a través del cual conocemos al mundo, el cual se ve y se percibe. Al expresarlo como fenómeno, lo define desde una perspectiva filosófica que hace referencia al aspecto que se presenta ante nuestros

sentidos, es decir, lo perceptible. Sin embargo, aunque predomina este aspecto externo del cuerpo, el mismo no tiene posibilidad de existir sin el aspecto interno, definido como la construcción de la identidad corporal que se da a través de la relación con adultos, a lo que el autor determina como “corporeidades referentes”. Esto refiere además, a que el cuerpo en su amplio sentido no es algo totalmente estipulado, sino que cuenta con un componente abstracto que se construye dentro de las relaciones con otras corporeidades.

Con base en esto, se puede identificar un paradigma que interpreta al cuerpo como simbólico y subjetivo, que incluye a su vez, necesariamente, el concepto de corporalidad. El ser humano, como sujeto y persona social, es indisociable de su cuerpo, y hablar de corporalidad implica conocerlo. A su vez, este cuerpo no está aislado de cuestiones sociales y culturales. Dicho contexto es fundamental, ya que los movimientos, gestos y posturas del cuerpo serán interpretados gracias al mismo, y al mismo tiempo, estos aspectos se tornan significativos cuando comprendemos y conocemos nuestro cuerpo.

El ser humano nace con cuerpo, y desde las edades más tempranas esta dimensión esencial del sujeto comienza a manifestarse. Toda persona, en su etapa de recién nacido y primera infancia, experimenta y se comunica a partir de sus expresiones corporales, por lo que se entiende al cuerpo y sus interacciones simbólicas como lugar de comunicación. El cuerpo dialoga constantemente y de esta manera constituye un rol protagónico por ponerse en manifiesto y someterse a su propia construcción.

En dicho proceso de conocimiento del entorno y del propio cuerpo, se ve implicado el concepto de corporeidad. Citando nuevamente a la RAE para una primera aproximación al concepto, la corporeidad es definida como: “cualidad de lo corpóreo” (RAE, 2014), entendiendo “corpóreo” desde aquello que tiene cuerpo o consistencia, y refiere a lo que pertenece al mismo desde su condición de cuerpo. La corporeidad se desarrolla en la dimensión física y material del cuerpo a través de las acciones del mismo, porque es el cuerpo el que vivencia las experiencias y a partir de esto aprende. El cuerpo trasciende al organismo, y así asimila el entorno que lo rodea. La corporeidad definida por Alicia Grasso, maestra especializada en Educación Física, es:

... una integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano. (2005. p. 28)

Por tanto, hablar de corporeidad es entender al sujeto desde la integralidad del mismo, desde el entendimiento de que todos los factores que lo hacen sujeto no se encuentran aislados entre sí. Y, que desde su cualidad de sujeto y entidad, cobra importancia y significancia, siendo un sujeto de pura existencia. Desde esta perspectiva hay que percibirlo teniendo en cuenta al conjunto de factores que lo forman y lo construyen. Esto es, pensarlo desde todos sus aspectos, porque, como menciona Calmés , “El cuerpo tal cual lo entendemos se construye en el entrecruzamiento del psiquismo y el organismo. No percibo el psiquismo si no es en el cuerpo” (2021, p.36).

En el paradigma de la corporeidad, el cuerpo no puede definirse de una única manera, sino que se trata de una composición compleja que requiere de constante reflexión e introspección, porque el ser humano habita y existe en su cuerpo, y a partir de esto construye sus propias experiencias vividas, vinculándose con su entorno social y cultural.

El cuerpo debería ser considerado como una dimensión fundamental de lo humano, porque permanece durante las distintas etapas de la vida del mismo, aportando directamente a la formación del sujeto como tal. Sin embargo, a medida de que ese sujeto crece y se escolariza, este escenario inicial cambia y el cuerpo comienza a ser desplazado de este lugar de preponderancia.

En el ámbito escolar, se establece una búsqueda constante de disciplinamiento de las conductas y expresiones corporales. La misma, ha sido durante mucho tiempo, según Fiorenzo Alfieri, “...el terreno exclusivo del intelecto, del no - cuerpo, de la inmaterialidad ...” (1984,p.5). En un determinado contexto, en el cual predominaba un determinado modelo de ciudadano, con determinados valores morales y éticos, la escuela fue fiel reproductora de ello. Para esto, el disciplinamiento del cuerpo fue esencial y se vió presente desde múltiples factores del propio formato escolar.

Para hablar de disciplinamiento, podemos recurrir en primer lugar a un análisis etimológico: Disciplina deriva del latín *discipulina*, que a su vez deriva de *discipulus* (discípulo). La raíz de la palabra “disc”, es referente al verbo *discere*, es decir, verbo

aprender. Por su parte, “cip”, refiere al verbo *capere*, traducido al español como capturar. Hace referencia a su vez al aprendizaje del sujeto infantil, a raíz de la sílaba “pu” (pulina). Con base en esto, podemos deducir que desde su etimología, el término disciplina tiene una connotación educativa, referente al acto de aprender de un sujeto infantil que es instruido a partir del saber. Además, hace referencia a las técnicas aplicadas para lograr esos aprendizajes, vinculadas al control. (Corominas, 1987)

Con el objetivo de profundizar en dicho concepto, se puede tomar como referente a Foucault, quien sostiene que:

... a partir de finales del siglo XVIII comienzan a superponerse dos tipos de tecnologías de poder: las tecnologías disciplinarias (tecnologías individualizantes e individualizadoras, centradas en los cuerpos de los individuos y destinadas a vigilarlos, controlarlos y adiestrarlos con el objeto de hacerlos dóciles y útiles), y las tecnologías reguladoras de la vida ... Ambas ponen en marcha técnicas de racionalización y economía, tecnologías de un poder poco visible ... implican la formación de nuevos saberes e instituciones: por una parte saberes destinados a jerarquizar, clasificar, vigilar y adiestrar los cuerpos (entre los que se encuentran la ciencia militar, pedagógica, penitenciaria, hospitalaria, etc.) ... (Ball, 1990, p.12)

Stephen Ball, quien problematiza las ideas de Foucault, utiliza la denominación de relaciones de poder para desarrollar el concepto de disciplinamiento. Bajo este término expone que estas relaciones son todas aquellas en las cuales unos tratan de influir en la conducta de otros. En este sentido, se proponen el articulamiento de estas relaciones de poder a partir de procedimientos denominados por el autor como “tecnologías de poder”, que establecen regímenes específicos para controlar los cuerpos y los accionares de los individuos controlándolos, y adiestrándolos con el fin de volverlos funcionales a ciertos intereses superiores, intereses que surgen principalmente desde el ámbito económico. Para esto, las instituciones cumplen una función jerarquizadora, y basada en el adiestramiento, fomentan una nueva clase de saber. Estas se definen como instituciones disciplinarias, precisamente por la función que buscan llevar a cabo. Si bien Foucault no vincula directamente dicho procedimiento a la escuela, desde nuestro análisis y punto de vista podemos establecer conexiones claras, ya que dicho disciplinamiento del sujeto y sus conductas se ven muy claramente reproducidas en las instituciones educativas.

En el ámbito escolar, desde la Época Moderna, predominó y predomina el aprendizaje abstracto, en el cual lo intelectual y lo enciclopédico tienen un reconocimiento mayor. Esto nos lleva a considerar que el cuerpo no tiene lugar en este modelo educativo, y que se encuentra aislado del sujeto. La educación en la modernidad es analizada y problematizada por autores como Dewey; y otros que desde los fundamentos de la educación moderna analizan la educación contemporánea, como Daniel Brailovsky y Silvina Gvirtz. Entre sus ideas, hay coincidencia en que en la escuela, el cuerpo siempre ha quedado en un segundo plano respecto a la razón, y que esta última predomina por sobre el mismo respecto a los aprendizajes.

Dewey instala la idea de una educación basada en una dualidad cuerpo-mente, basada en el modelo educativo de la Escuela Nueva, en el cual no existe relación entre uno y otro. En sus palabras, "... se considera ordinariamente a los que se instruye como espectadores teóricos que adquieren conocimientos, como espíritus que adquieren el conocimiento por la energía directa del intelecto" (1998,p.125). Esto lleva a diferenciar y a separar a la acción corporal de la intelectual, de manera tal que se entienden a los movimientos corporales como posibles distractores del verdadero aprendizaje. En este último aspecto es en dónde radica la importancia del disciplinamiento de las conductas corporales tan presente en este modelo educativo conservador al que se enfrenta Dewey: las únicas acciones corporales aceptadas son aquellas que son disciplinadas, controladas y vigiladas.

Por su parte, Brailovsky, plantea que una serie de reglas y métodos son los encargados de que se lleve a cabo la educación en dicho modelo. Estas reglas están basadas en la idea de que todo individuo debe recibir una educación homogeneizadora, universal para todos, y para ello es necesario plantear un disciplinamiento a nivel corporal e intelectual (2018).

Sumado a esto, Gvirtz y Abregú, exponen que la educación:

... estaba constituida por teorías que decían cómo debía ser la educación en general y la escuela en particular: qué había que enseñar, cómo había que enseñarlo, a quién había que enseñar ... La mirada pedagógica estaba centrada en los ideales y en las utopías que guiaban los caminos que se debían seguir, sin considerar las evidencias empíricas que señalaban que tal o cual camino no era conveniente o posible. (2009, p.34)

A raíz de esto, se puede deducir que la escuela buscaba aplicar estas “teorías” establecidas por especialistas. Sin embargo, detrás de las mismas se camuflan mandatos y doctrinas que se constituyen como universales y verdaderos, cargados de intereses de poder que se proponen promover dichos mandatos con un objetivo en particular. No podemos olvidar que la escuela es fiel reproductora de un modelo social, cultural, y político que es regido por el poder y sus intereses, a los cuales los definen como ideales o utopías. Lo que la escuela moderna propone es disciplinar para cumplir con estos intereses homogeneizadores que surgen desde el poder del mercado y que buscan moldear a un sujeto funcional a los objetivos del mismo. Se busca formar sujetos que respondan a dichos intereses, a una vida basada en lo económico y el capitalismo (Brailovsky, 2019).

Estos mandatos e intereses no funcionan como guía, sino que dictan el camino a seguir, evitando el cuestionamiento y la posibilidad de nuevos caminos. El sujeto es controlado y disciplinado, por lo que se plantea un aprendizaje basado en la abstracción y lo enciclopédico, es decir, un aprendizaje que sea moldeado en base al saber y que este sea transmitido directamente mediante el intelecto. Para ello, se aplican métodos y ejercicios universales que determinen cómo enseñar los contenidos, y así la escuela se convierte en un sistema de reglas lógicas llevadas a cabo por todos y para todos (Gvirtz, 2009).

Para que este aprendizaje enciclopédico y abstracto dé sus frutos, es necesario un modelo corporal que sea funcional a sus objetivos. Es así, como se propone disciplinar los cuerpos infantiles para que respondan únicamente al aprendizaje mediante el intelecto. Se busca que el sujeto racionalice lo que su cuerpo vivencia, y de esta manera instruirlos en base a posturas y movimientos predeterminados que sean funcionales a lo que la actividad intelectual exige (Brailovsky, 2019).

Es habitual observar en la escuela a los cuerpos de las niñas y los niños comportándose de determinadas maneras, dentro de parámetros de conducta establecidos y sin salirse de lo normativo; por ejemplo en la formación de filas, en la postura en clase, el uso de una vestimenta en particular, y conductas establecidas para desplazarse o moverse que buscan homogeneizar los cuerpos de todos y de todas. Esto responde a que, lejos de olvidar al cuerpo, se busca adiestrarlo de tal manera que no sea participe espontáneo del aprendizaje. Además, estas prescripciones constituyen

universos morales que se hacen visibles a partir de dicha instrucción; conceptos como buena conducta aparecen cuando un niño o una niña cumple con estas pautas establecidas. Este disciplinamiento convierte al sujeto infantil en obediente y dócil, ya que su cuerpo aprende a comportarse de determinada manera, sin salir de lo normativamente regulado. Asimismo, esto permite problematizar las conductas corporales de aquellos niños y niñas que no cumplen con estos parámetros, y cuáles son las consecuencias que esto presenta en las escuelas de hoy en día, ya que suponen ser motivo de castigo.

Si bien esta realidad educativa es propia de la Época moderna, Siglos XIX y XX, se puede observar que estas influencias están sumamente arraigadas en nuestra cultura escolar actual, y como se verá a continuación, son diversos los factores que influyen en esta instrucción de lo corpóreo, dentro y fuera del aula, en lo que respecta a toda la institución escolar.

La influencia del modelo escolar actual

Según Zandra Pedraza, desde la perspectiva cultural de la educación, la institución escolar se fundamenta en ideas específicas que definen a la noción de niño y niña como seres a educar a partir del aprendizaje; a la idea de ser humano; al conocimiento que entiende que el alumno debe y puede aprender; a los mecanismos mediante los cuales adquiere y aprende estos conocimientos; y a las conductas y los principios morales presentes en la vida escolar y extraescolar. Todas estas ideas, contribuyen a que la escuela sea uno de los principales ejes de la reproducción social. Por esto, el formato escolar participó y participa muy activamente en la formación de un determinado modelo de ciudadano, que cumpla con determinadas pautas morales y de comportamiento (2010).

El disciplinamiento del cuerpo juega un rol de mucho poder en esta búsqueda de reproducción social, fomentando una particular forma de dominación sobre el mismo, y entendiéndolo como blanco de poder moral. Según Foucault , en "*Vigilar y castigar*":

... el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo

marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos ... El cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción. (2003, p.26)

Respecto a las ideas de Foucault, surge una percepción del cuerpo como objeto a controlar, el cual se educa y se manipula para que obedezca y responda al modelo que se busca reproducir. El cuerpo, entonces, se convierte en algo dócil, que no posee la libertad de elección por ser parte indivisible de un sujeto que está inmerso en un sistema que lo adiestra bajo el régimen del rendimiento o de la producción.

Como agente encargado de cumplir con estos mandatos, aparece la escuela, la cual tiene como objetivo transformar ese sujeto para adiestrarlo. La sociedad moderna, se caracteriza por el aumento de la producción a través de la organización y división del trabajo, y la invención y fabricación de máquinas que reemplazó el trabajo manual. Esto nos lleva a pensar que el modelo corporal que la escuela buscaba reproducir en ese entonces era precisamente un estereotipo de máquinas, funcionales para el surgimiento de nuevas capacidades laborales vinculadas a la producción. Para ello, la escuela busca silenciar el lenguaje corporal y así disciplinarlo.

Sin embargo, este modelo corporal promovido por la sociedad moderna, se vió muy presente en las siguientes generaciones. En la posmodernidad e incluso en la Época Contemporánea, la imagen de lo saludable, lo exitoso, rendidor y consumidor se ve sumamente arraigada al modelo corporal reproducido socialmente. A raíz de estas pautas, la escuela se constituye como esa institución formadora que debe transmitir los valores establecidos por la sociedad a los sujetos infantiles, quienes obedecen inconscientemente y se estructuran, silenciando sus corporeidades personales. Para ello, el docente es una parte fundamental en este proceso, y si bien muchos estudios y análisis se basan en el rol docente durante la modernidad, podemos observar en la realidad actual que estas tendencias aún persisten.

El docente de la modernidad y el contemporáneo, cumplen sus funciones desde la vigilancia de los cuerpos infantiles, y la propia infraestructura escolar fue funcional a dicho objetivo. El propio modelo escolar, en este afán de reproducir un modelo de sujeto social en ese niño o niña, cumple con ciertas ideas acerca del sentido del cuerpo y como él mismo debe moldearse en el proceso pedagógico. Para ello, se establecen en los programas educativos, explícita e implícitamente, modalidades que

sistematizan los movimientos corporales, como por ejemplo las clases de Educación Física o deporte. Allí y en repetidas ocasiones, los niños y las niñas han expresado no saber el porqué de sus conductas corporales, y al preguntarles el porqué de sus posturas en el aula, o el porqué de armar la fila para desplazarse, respondieron que “la escuela es así”, y que estaban acostumbrados a eso, sin siquiera cuestionarlo. Incluso, no supieron expresar en palabras quién es el responsable de imponer esta normativa corporal, lo cual evidencia que lo perciben desde algo externo a ellos y que ya está establecido en lo institucional.

Los niños y las niñas no logran definir al responsable de estos mandatos porque son varios los factores que integran y construyen al modelo escolar, y que hacen que sea funcional a los mismos. Algunos de ellos son: la infraestructura edilicia, los programas escolares establecidos, el rol docente y las decisiones que se toman al respecto desde la perspectiva profesional, el rol de los y las estudiantes y sus percepciones frente a esta normativa corporal. En los siguientes apartados de este ensayo, se busca explicitar cada uno de estos factores y cómo influyen en este moldeamiento de los aspectos corporales en la escuela.

La influencia del espacio y la infraestructura edilicia

Una de las características que se observan repetidamente en las escuelas, es la estructura edilicia de las mismas. Si bien pueden presentar diferencias de dimensiones, cumplen con una serie de particularidades que se reproducen en toda institución escolar. En cada escuela hay salones de clase, algún patio, y una dirección ubicada estratégicamente. La disposición de los espacios puede variar, pero ciertos factores nunca se modifican. Esto se debe a que la ubicación de determinados espacios escolares tiene un porqué, no están ubicados al azar, y esta distribución es funcional al objetivo de disciplinar y controlar las conductas corporales. Uno de los elementos que cumple con estas características es la dirección, la cual generalmente se ubica en un lugar estratégico, cerca de todo y accesible para todos. Esta se ubica cerca de la puerta principal de la escuela, y generalmente su ubicación permite tener la visión de cada uno de los salones de clase. De esta manera, la directora o el director, tiene la posibilidad de observar y controlar todo lo que sucede en el ámbito escolar.

Por otro lado, los salones de clase también son funcionales a este disciplinamiento. Parafraseando a Pablo Scharagrodsky, considerado uno de los autores más relevantes en el estudio de la Educación Física y la corporeidad en Argentina, el concepto de “salón de clases” surgió en el siglo XVII, estableciendo una cuadrícula en la que el espacio corresponde a una celda que debe ser ocupada por un único cuerpo. Este concepto parte del objetivo principal de la instrucción escolar en la Edad Moderna planteado por el autor de la siguiente manera: “En definitiva, la institución escolar se configuró como el dispositivo que se construyó para encerrar al cuerpo infantil, no solamente en un edificio, sino también en un aula y en un banco escolar” (2007, p.5). Al posicionar al estudiante desde su banco inmóvil, entendiendo que su banco es de él y de nadie más, se busca fomentar un sujeto infantil dependiente, obediente y fundamentalmente dócil.

La distribución de los bancos en el aula escolar tiene un porqué estratégico, no se dispone al azar, y en su generalidad, todos se ubican en función de que el adulto pueda vigilarlos desde su ubicación, ocupando el lugar del saber y de la autoridad. El autor también sostiene que “... los bancos se convirtieron en artefactos ideados con el fin de producir, y a la vez limitar, los movimientos de los niños facilitando los rituales corporales, e impidiendo las deformaciones físicas y mentales” (2007, p.8). De esta manera, la escuela ubica, ordena y distribuye a los cuerpos de una forma particular que sea funcional a los modelos de aprendizaje que se pretenden, en concreto, que la dimensión intelectual predomine por sobre las cuestiones corporales.

Otra particularidad del formato escolar que es pensado en función a este disciplinamiento es lo relativo al tiempo escolar. No solamente se encierra al cuerpo desde lo espacial, sino que también se propone el disciplinamiento del cuerpo en el tiempo a través del establecimiento de ritmos, ciclos de repetición, la definición de horarios y la utilización estratégica de los tiempos. Relativo a esto, se establecen pautas de horarios para el cumplimiento de tareas, generalmente marcado por timbres que resuenan en todo el edificio, como el marcaje del horario del recreo, salidas y entradas. Además, las jornadas escolares se organizan en tareas, generalmente tres o cuatro por día, lo cual hace que este cronograma se cumpla de manera funcional. No se propone tiempo para la experimentación corporal, sino que se propone una serie de conductas corporales que se deben cumplir para que las tareas puedan ser resueltas

desde lo intelectual. De esta manera, las posturas planteadas para la lectura o escritura, buscan optimizar los tiempos para que el cronograma pueda ser cumplido tal cual lo estipulado.

La influencia de los programas escolares y la predominancia de las áreas “quietas”

Los ideales modernos planteados anteriormente, no solo se observan en el día a día de las escuelas, sino que también existe un documento concreto a partir del cual podemos analizar e identificar elementos que respondan a este modelo de educación en el que el cuerpo es desplazado respecto al aprendizaje. Este documento es el currículum oficial, y esto es, el programa educativo establecido por las autoridades gubernamentales en donde se establece qué enseñar en materia de contenidos. Estos contenidos se organizan en áreas del conocimiento (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008) ¹o en espacios (Plan de Educación Básica Integrada, 2022);² Ambos hacen referencia a las mismas áreas: matemáticas, lengua, ciencias naturales, ciencias sociales y artístico. Si bien el programa actual presenta diferencias en ciertas áreas, hay cosas que no cambian, y es la predominancia que se le da al aprendizaje “quieto” por sobre los demás.

Ahora bien, en ambos documentos, se expresa una manera de concebir esos aprendizajes a partir de ciertos ideales que se propone la educación para que los procesos de los y las estudiantes sean verdaderamente significativos. Sin embargo, esos ideales se contradicen con la realidad, principalmente en lo que respecta a las metodologías de enseñanza y sus fundamentos. Si bien en las escrituras se busca promover un sujeto integrado, expresado como, “... una formación intelectual acompañada de una formación manual” (CEIP, 2008, p.23). En realidad, se interpreta el desplazamiento del cuerpo gracias a la predominancia en la que se postula a la razón, y esto se ve evidenciado también en la forma en la que se plantean los contenidos a enseñar y la predominancia de ciertas áreas por sobre otras.

Por otro lado, en el Marco Curricular Nacional actual, el cual se posiciona desde una aprendizaje basado en competencias, se propone que:

¹ https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

²

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>

Para que la acción educativa esté verdaderamente centrada en el estudiante es imprescindible percibirlo integralmente, conocerlo, comprender sus circunstancias y desde allí actuar, sabiendo que es un ser único e irrepetible con una vocación a desarrollar y acompañar. (DGEIP, 2022, p.33)

No obstante, al niño y la niña no se los percibe como sujetos integrados, por el contrario, se sigue enseñando desde la dualidad cuerpo - mente, entendiendo que los aprendizajes se adquieren desde lo abstracto de la razón y dejando a las experiencias corporales en un segundo plano. No se puede ignorar que un aprendizaje basado en competencias se vincula directamente, según Cecilia Bravlsky, con el mundo laboral de producción capitalista. Esta pedagoga, desde su mirada de una educación que sea igualitaria, plantea además que “ ... la lógica subyacente a las competencias es la de saber actuar ... que consisten en la selección, movilización y combinación de recursos personales, conocimientos, habilidades, cualidades y redes de recursos para llevar a cabo una actividad” (2006, p.35). Sin embargo, aunque se postula una educación desde la acción, esta se ve enfocada a un objetivo en particular, es decir, al objetivo del mercado, vinculado a los medios laborales de producción capitalista, por lo que estas capacidades y actitudes que suponen ser incorporadas por el niño y la niña presentan un exceso de pensamiento computacional y abstracto que nada tiene que ver con las metodologías activas que se proponen desde el paradigma de la corporeidad.

Parafraseando a Brailovsky , enfocarse en el cerebro del alumno no significa verlo en su totalidad, lo cual día a día se vivencia en las escuelas a partir de las metodologías de enseñanza y las prioridades en las áreas del conocimiento científico, desde una modalidad basado en la quietud de los cuerpos y la experiencia exclusivamente intelectual o de observación. Si bien es el cuerpo el responsable de estar y ser en el aula, se sigue buscando que el niño y la niña aprenda principalmente desde las capacidades de abstracción de la mente humana, entendiendo al conocimiento como una forma de ejercitar la razón y que resulta ser algo externo al sujeto (2019).

También es importante analizar la importancia que se le da en la escuela específicamente al abordaje de aspectos corporales, ya que esto responde a la visión del cuerpo que se presenta desde esta dualidad en la educación del sujeto. Para ello,

se buscará analizar y contrastar ambos programas, el actual y el anterior, con el objetivo de identificar cambios y permanencias en estas ideas de lo corpóreo.

En primer lugar, ambos programas plasman las ideas de lo corporal desde áreas específicas: desde lo artístico (Expresión Corporal) o la Educación Física. Ambos plantean fundamentos desde la educación del arte y su aporte a lo sensible y expresivo, o a lo saludable de la Educación Física como ejercicio motriz.

Citando a CEIP, en el “Plan de Educación Básica Integrada”, el cuerpo se concibe como “... lugar donde confluyen todos los lenguajes artísticos. Es el medio por el cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos a partir del movimiento singular y único” (2022, p.7). En este caso, se postula al cuerpo como protagonista, como lugar en donde todo confluye para poder vivenciar el proceso de aprendizaje, en contraste de lo que ocurre en la enseñanza del resto de las áreas.

En el postulado anterior, aparece claro el ideal que se propone: experiencias de aprendizaje que involucren a los cuerpos y las mentes como algo único indisociable. Sin embargo, en la práctica esto no ocurre. No se propone un abordaje de las áreas más prácticas y corpóreas, por el contrario, se hace hincapié en el pensamiento computacional y áreas quietas. En las escuelas, se delegan este tipo de actividades a clases específicas de Expresión Corporal o Danza, e incluso se espera que se lleven a cabo por algún docente especialista en el área. De otra manera, los y las docentes generalmente no proponen actividades de esta índole. Si bien todas las escuelas cuentan con un profesor de Educación Física, no todos cuentan con un docente de Expresión Corporal y Danza, por lo que son muchos los niños y las niñas que nunca vivencian este tipo de experiencias. Esto evidencia el menosprecio que estas áreas del conocimiento presentan en la escuela, ya que aunque aparezcan en los programas escolares, muchas veces no se trabajan, o por lo menos no se trabajan de igual manera que los demás espacios.

En cuanto a este escaso abordaje de las áreas artísticas, desde lo planteado en el currículum, también se hace visible en el programa más reciente que el espacio artístico (en donde se ve incluido el aspecto corporal expresivo) se organiza en tramos, es decir, los contenidos son los mismos para los grados que los conforman. Esto implica que los contenidos a abordar en todo el recorrido escolar disminuyan de tal manera que se hace evidente la insignificancia con la cual se plantea este espacio.

Dadas estas características en el currículum escrito, se pone en evidencia que las áreas que presentan mayor prestigio en la escuela son las que se vinculan al pensamiento científico y abstracto, por ejemplo la matemática, la tecnología, las ciencias y la lengua, que además conllevan a un aprendizaje exclusivamente en quietud. Esto se hace visible en las evaluaciones, ya que generalmente se evalúan siempre las mismas áreas. Por el contrario, escasamente se llevan a cabo evaluaciones dentro del área del conocimiento corporal, y si se hacen, son vinculadas únicamente a la Educación Física.

En ambos programas, existe un apartado específicamente vinculado al conocimiento corporal. En el Programa de Educación Inicial y Primaria, se denominó “área del conocimiento corporal”, el cual hace referencia principalmente a la Educación Física. El mismo se propone como objetivo principal “... intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a su formación integral” (CEIP, 2008, p. 236). A partir de esto, se puede deducir, que la idea de sujeto integrado aparece como idea fuerza del apartado. Sin embargo, se manifiesta que es propio de la Educación Física, específicamente para trabajar en dicha área del conocimiento. También hace referencia a los aportes que tiene en base al desarrollo mental, físico y personal de los niños y las niñas, utilizando el juego y el movimiento como mediadores del aprendizaje. Plantea entonces que “ La Educación Física con la intención de formar sujetos libres, críticos, reflexivos y autónomos para contribuir a lograr relaciones sociales más abiertas, flexibles y democráticas se replantea la enseñanza en un clima de igualdad y respeto, estimulando la cooperación” (2008, p.236).

Por su parte, en el Plan de Educación Básica Integrada aparece bajo la denominación de “Espacio de conocimiento y consciencia corporal”, sección en donde se explicita que se busca “ propiciar el desarrollo personal integral y concibe al sujeto que aprende, como ser multidimensional” (DGEIP, 2022, p.24). Aparece como un espacio específico, pero además aparece como unidad curricular dentro del espacio Artístico - Creativo, lo cual da lugar a pensar que la importancia que se le brinda al cuerpo es de mayor protagonismo. Sin embargo, se presenta como algo aislado y disminuido en comparación con el resto de las áreas. Mientras que el espacio científico - matemático, presenta un 42% en el esquema presentado como “Alfabetizaciones

fundamentales”, el espacio de conocimiento y conciencia corporal corresponde al 11%. A partir de esto pienso y me pregunto en qué medida incluir al desarrollo corporal en estas proporciones, es pensar verdaderamente en un sujeto integrado.

Además, aunque surjan nuevos programas, el aspecto corporal se sigue posicionando y abordando desde espacios específicos, y no se ve involucrado en el aprendizaje de los diversos contenidos, lo cual se ve potenciado por el desprecio hacia el encuentro físico. En la escuela se siguen vivenciando clases específicas para el desarrollo de la conciencia corporal que se basan en el objetivo original de la Educación Física. Según Pedraza, la misma surge como una forma de disciplinar el cuerpo, una manera de adiestrar los movimientos en base a los principios de la anatomía y la fisiología. A partir de esta disciplina se buscó establecer un mecanismo de control y vigilancia corporal, con el objetivo de optimizar las capacidades motrices de los cuerpos en formación. Dicho esto, se puede concluir que el modelo que plantea la Educación Física en la Época Moderna, se basaba en la repetición de movimientos rítmicos y la imitación exacta del cuerpo de otros, para así homogeneizar los cuerpos de todo y de todas desde una mirada higienista³ y saludable del cuerpo (2010).

En la actualidad, siguen siendo escasas las oportunidades de percibir al cuerpo y sus movimientos como reales y espontáneos. Ruiz, especialista en Educación Física, plantea que los cuerpos de los niños y las niñas se comprenden como lugares de inscripción de los discursos dominantes, de tal manera que el discurso hegemónico planteado por las sociedades y reproducidos en la escuela, oculta las experiencias y narrativas personales de cada cuerpo y el encuentro presencial. De esta manera es que se caracteriza la vivencia del cuerpo, camuflando la dominación de estereotipos, mediante prácticas que pretenden ser ejemplos de lo contrario. Se siguen reproduciendo las mismas modalidades de enseñanza, en las cuales se determinan áreas en las que no se usa el cuerpo y otras en las que sí (siendo estas últimas la minoría notoria). De esta manera, el cuerpo se ubica constantemente en un lugar desconocido, en el cual las cuestiones vinculadas al mismo quedan pendientes de

³ La medicina, o mejor dicho la higiene, legitimó el discurso de la educación desde fines del siglo XIX y principios del XX empleando el lenguaje médico en la trama escolar y sus objetivos, incluyéndolos como contenidos en los currículos oficiales.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

resolución debido a la predominancia del intelecto que ritualiza al cuerpo como sostén de sus funciones (2021).

La influencia del docente

En este entramado de factores que construyen a la disciplina corporal en la escuela, la postura que el docente tome es de suma importancia. Como se mencionó anteriormente, el docente de la modernidad ocupa un lugar de saber y autonomía, quien a través de su mirada debe controlar las acciones de los cuerpos infantiles. De esta manera, el docente cumple el rol de mediador social dentro de las instituciones educativas y como tal se le asigna responsabilidades de índole moral, disciplinar y normativa en el marco de su acción de enseñanza.

Si bien en la actualidad esto supone no ser tan estricto, el docente sigue cumpliendo esta tarea de control sobre el cuerpo infantil. Siguen existiendo prescripciones que determinan cómo el niño y la niña deben comportarse en los diferentes ámbitos escolares para el cumplimiento de las tareas, y parte de la responsabilidad de seguir reproduciendo estos métodos es de los maestros y las maestras, quienes emplean el método del castigo cuando los niños y las niñas incumplen estas normas corporales estipuladas. Además, cuando un niño o niña se mueven por fuera de este reglamento, se los cataloga como “inquietos”, lo cual evidencia que se continúa premiando la quietud y el silencio. El docente es responsable de transmitir estas reglas del currículum oculto de la escuela a sus niños y niñas, siendo el mismo la cara visible de un sistema que busca reproducir un modelo social determinado.

Sin embargo, el o la docente es también sujeto, y como tal, posee su propio cuerpo y corporeidad. De esta manera, el/la maestro/a también lleva su cuerpo y sus símbolos al aula. Lleva sus propios gestos, movimientos y posturas, y a partir de los mismos vivencia sus propias experiencias y se expresa; en síntesis, se desenvuelve simbólicamente en dicho escenario educativo.

No obstante, el cuerpo del docente también fue escolarizado, por lo que es un cuerpo generalmente racionalizado. El docente replica lo que internalizó en su escolarización y esas normas se ven reflejadas en su formación como maestros y

maestras, principalmente como adultos sociales. En el ejercicio de su profesión impone lo que le fue impuesto desde sus aprendizajes; es quien ahora disciplina y normativiza los cuerpos de sus estudiantes, cumpliendo reglas que otros le imponen. El rol de la maestra y del maestro ha cambiado, porque ya no se enfoca tan estrictamente en la vigilancia y el control, sino que cumple otras funciones como sujeto social en relación con sus estudiantes. Por este motivo, resulta relevante que desde su lugar como profesional pueda replantearse sus prácticas y buscar nuevas estrategias que se adapten a los nuevos tiempos. Es a través de sus prácticas que el docente logra verse a sí mismo y se cuestiona; se replantea su compromiso con la formación de otros sujetos y se propone brindarles la mayor variedad de estrategias y herramientas para que sus experiencias de aprendizaje sean verdaderamente significativas. Para ello, debe buscar contradecir y modificar lo que fue instalado en él desde sus propios aprendizajes y reflexionar sobre la calidad de enseñanza que pretende brindar.

En el ámbito escolar se percibe cierta resistencia por parte de los maestros y las maestras a trabajar desde el cuerpo con sus estudiantes, no solamente desde el cumplimiento de normas impuestas (externas a ellos), como la distribución del salón de clase o la formación de filas; sino que también desde la toma de decisiones sobre los contenidos a trabajar y cómo trabajarlos. Dicho esto, también cabe destacar la escasa formación que los docentes presentan en el área por ser el cuerpo un saber pedagógico aún pendiente, al cual se le adjudica un gran amplitud de prejuicios sobre su abordaje. Desde esta perspectiva, nosotros como docentes podemos deconstruir nuestras prácticas y formarnos desde una pedagogía que incorpore las nociones de cuerpo y corporeidad, con el fin de facilitar el acceso a los medios de experimentación en el aprendizaje y que el mundo interno de cada uno de nuestros estudiantes cobre importancia. Esta deconstrucción implica además posicionarse desde el rol de guía, quien promueva un espacio expresivo de comunicación, reflexión, seguridad y confianza, dentro de la presencialidad y lo que esta implica, es decir estar presente y ser conscientes de eso.

La postura de los estudiantes: ¿qué pasa por sus cabezas? ¿y por su cuerpo?

En este apartado propongo situar la reflexión desde la perspectiva y la vivencia de los y las estudiantes, es decir, desde mi interpretación de las experiencias a partir del tiempo y espacio escolar compartido con ellos y ellas. En este reservorio de experiencias, son múltiples y reiteradas las veces en que pude identificar acciones disciplinarias respecto al cuerpo, sin embargo, son contadas las veces que pude vivenciar y experimentar clases dedicadas exclusivamente a la expresión y el movimiento corporal. Ya se mencionó anteriormente el rol de la Educación Física en la escuela, pero en mis experiencias, estas clases que se brindan un día a la semana y dentro de un tiempo acotado, no son suficientes para promover un desarrollo íntegro del sujeto, que entienda y conozca su cuerpo como tal y entienda que sus capacidades expresivas y movimientos del cuerpo pueden llevarlo a vivenciar verdaderas experiencias de aprendizaje. Es por esto que encontré la motivación de implementar el trabajo corporal en un aula en la que poco se trabaja.

Me sitúo en una escuela pública, en un cuarto grado, con veinticuatro niños y niñas de entre nueve y trece años de edad. Una escuela que cuenta con docente de Educación Física, pero que no cuenta con otros docentes especialistas en el campo de lo corporal. Me sitúo además en un salón de clases dividido en seis mesas grupales, con cuatro estudiantes por mesa, quienes respetan firmemente su lugar en la misma. Cabe destacar, que además de ese salón de clases, la escuela cuenta con dos patios: uno interno y otro externo. El primero cuenta con grandes dimensiones, e incluso con un escenario, pero únicamente se utiliza para los actos protocolares; el segundo (patio externo), se utiliza exclusivamente para el horario de recreo y clases de Educación Física.

Es costumbre ver que las clases siempre surgen dentro del aula, y son muy pocas las veces que los docentes proponen actividades en otros espacios escolares, incluso se evita porque, en sus propias palabras: “genera distracciones y dispersiones, y de esta manera la actividad no logra concretarse”. Sin embargo, desde mi perspectiva y mis experiencias, los niños y niñas no encuentran la manera de cumplir con dichas actividades porque se encuentran bajo un instrumento que los disciplina

constantemente. Esto a su vez, genera en ese niño y esa niña una cierta rutina corporal a la cual se acostumbra y de la cual no debe salirse, ya que corresponde a lo normativo escolar.

Dicho aspecto no es exclusivo de esta escuela en particular, sino que a lo largo de mi práctica docente pude identificar los mismos patrones respecto al espacio que se le da al cuerpo en la misma. A raíz de esto, considero importante cuestionar el cómo influye este disciplinamiento del comportamiento del cuerpo en niños y niñas; y el porqué se los considera incapaces de cumplir con una consigna que implique salir del aula y de esa normativa.

Propongo una interpretación de las experiencias vividas a lo largo de un proyecto didáctico y pedagógico implementado en el contexto especificado anteriormente, en el cual se propone al cuerpo como centro del aprendizaje, vinculado al resto de las áreas del conocimiento y promoviendo su importancia para el desarrollo íntegro del sujeto. Para esto, es pertinente tener en cuenta que el niño y la niña cuentan con un cuerpo desde su nacimiento, y por lo tanto, con cierta corporeidad espontánea. Esto, como fue mencionado anteriormente, se ve amenazado desde el momento en el que son escolarizados. Los mecanismos de disciplinamiento del cuerpo ya fueron mencionados, pero en este apartado propongo una postura desde el el sujeto disciplinado, desde ese niño y niña que se ve obligado a silenciar su corporeidad entre tanta norma escolar.

El objetivo de este proyecto implementado en el aula consiste en visibilizar al cuerpo y sus múltiples capacidades dentro y fuera del aula, pero aún más importante, que el niño y la niña sean conscientes de su propia corporeidad. Se busca eliminar la dualidad cuerpo - mente planteada en la escuela, poniendo en foco el hecho de que, como mencionan Delgado y De Mello “El cuerpo soy yo mismo. No es mi casa, ni un instrumento, no es algo a parte de mí. Soy en él. Mis pensamientos, mis emociones, mis acciones lo constituyen, al mismo tiempo que lo contienen” (2022, p.28).

Para ello se llevaron a cabo múltiples actividades, pero no exclusivamente desde un enfoque artístico, sino que se buscó problematizar e innovar en nuevas modalidades vinculadas a las dinámicas corporales, para abordar contenidos tanto como de la matemática o las ciencias. Se propone que el cuerpo de los y las

estudiantes sea el centro de la experiencia de aprendizaje en su totalidad, siendo este el fin del proyecto.

Durante este proceso, fueron variadas las experiencias, y se notaron grandes diferencias entre los comienzos y las últimas semanas de clase. Como punto de partida, los niños y niñas manifestaban cierta resistencia y negación a participar. Un ejemplo de esto fue la primera instancia planteada, en la cual se propuso correr bancos y mesas de manera tal que el espacio central del aula quede libre de mobiliario. A partir de sus gestos corporales pude percibir incomodidad y rareza, ya que parecía ser algo nuevo. Posteriormente los invité a sentarse, y llamó mucho mi atención cómo una simple acción como lo es sentarse generó tanta complejidad. Pareciera como que no encontraban una forma cómoda de hacerlo, hasta que yo me senté y todos imitaron mi postura: de piernas cruzadas y sentados en forma de ronda.

La actividad se orientó hacia la indagación de experiencias previas de los niños y las niñas frente a esta forma de trabajo, y a partir de preguntarles si esta forma de trabajar les parecía algo habitual, obtuve respuestas muy similares por parte de todos y de todas, hasta que se llegó a la conclusión de que en el único lugar que se trabaja desde esta modalidad era en las clases de Educación Física. A raíz de esto se problematizó sobre sus sensaciones y cómo se sentían cuando trabajaban de esta manera. Algunos manifestaron incomodidad y otros la sensación contraria, pero cabe destacar que quienes expresaron sentirse cómodos son niños y niñas que parte de su tiempo extracurricular lo dedican a actividades vinculadas a la expresión corporal (danza, teatro o patín). Mientras algunos buscaron su propia forma de situarse en ese espacio y encontraron fácilmente la comodidad desde su postura personal, otros se mantuvieron en esa imitación inicial de las posturas de los demás. Pareciera que la mayoría no saben cual es su propia comodidad respecto a la postura del cuerpo, quizás porque nunca se han propuesto buscarla, o quizás porque se encuentran tan atados a una postura determinada por otros en forma de norma, que se ve opacada su propia comodidad.

Por otro lado, se preguntó el porqué nunca se trabaja de esta manera en la escuela, con el fin de indagar es sus propias percepciones. A raíz de esto, una niña manifestó que durante todo sus años escolares se acostumbró a sentarse como “estatua” en su silla, en la cual espera la hora del recreo para poder salir de ahí. Otro

complementó la idea explicando que estar sentado en el piso estaba mal visto y era motivo de rezongo.

Con base en estos aportes y reflexiones, se continuó indagando y se orientó la reflexión al uso del cuerpo en la escuela, particularmente en el aula. Comenzamos a hablar del cuerpo, sus formas, sus movimientos, lo que nos enseñan y lo que no sobre el mismo. Muchos decían saber cosas sobre el cuerpo, pero cuando se les preguntó cómo se conformaba, sólo mencionaron la cabeza y las extremidades, como si fuera lo único “útil” del cuerpo humano. Una niña expresó que lo único que se les enseña a hacer con el cuerpo en la escuela es a levantar la mano. Estaban convencidos de que la forma de aprender era estando quietos, porque es lo que están acostumbrados a hacer, incluso cuando les pregunté cómo aprendían me respondieron a modo de coro: “con la cabeza”.

Durante esta primera instancia, pude percibir que la dualidad cuerpo - mente que tan instalada está en la escuela, también lo está en los niños y las niñas, quienes no son conscientes de que sus cuerpos también van a la escuela, y que se encuentran en un rol silenciado y de menosprecio. Se ven condicionados por las normas, y eso los lleva a imitar pautas corporales involuntariamente. Manifestaron que la escuela “es así”, tal como si fuesen pautas establecidas de forma cotidiana y natural. Sin embargo, considero que si estos prototipos de conducta corporal persisten en el tiempo y se ven reproducidos en todas las instituciones escolares con el fin de que todos y todas los cumplan, entonces no resultan en nada espontáneos, sino que por el contrario, esconden la intención de disciplinar y homogeneizar. Según Andrea Canevaro, formada en educación corporal:

La escuela, con sus pretensiones de programas en tiempos precisos y predeterminados, es una agresión inmediata a los niños que se ven obligados a defenderse reaccionando de algún modo: aceptando los programas y renunciando a su lenguaje y a su cultura; o bien buscando ser unos fuera de la ley y continuando viviendo su lenguaje y su cultura en la clandestinidad; dando la espalda al mundo. (1984, p.30)

Desde esta postura, la escuela no cumple con lo que dice ser, pues la escuela desde este paradigma busca la formación de máquinas reproductoras, contradiciendo a partir de mandatos lo que se postula en programas y marcos curriculares: seres

reflexivos, y partícipes de sus propios procesos de aprendizaje, es decir, niños y niñas que puedan manifestar sus costumbres y su cultura, así como su lenguaje corporal. Esto en la escuela del hoy se ve reprimido y silenciado, y como consecuencia genera el desplazamiento de las corporeidades.

Los educandos no tienen otra alternativa que no sea amoldarse a estas normas y dejar de lado su corporeidad. Sin embargo, esto sucede de forma inconsciente, ya que está estipulada la conducta que se debe tener en la escuela, porque todos fuimos formados desde estas pautas: entendiendo que formar filas, quedarse quieto en el banco y levantar la mano es lo aceptado; pero correr en el salón, sentarse en el piso o tener clase en otros espacios es lo que distrae del verdadero aprendizaje. Estas pautas están tan arraigadas a nivel social que no se cuestionan, y cuando en un carné de calificaciones una maestra identifica a un niño o niña como inquieto/a, las familias acuden al rezongo para que cambie su conducta. Incluso, desde mis experiencias pude vivenciar múltiples situaciones en las cuales se solicita medicación para niños diagnosticados con “hiperactividad”.

El niño y la niña son obligados a corregir conductas que consideran negativas porque corren la atención de las capacidades intelectuales. Se les exige tanto, implícita y explícitamente, que cumplan con las normas corporales que llega a hacerse algo propio de ellos y de ellas, sin siquiera cuestionarlo.

En la primera consigna de trabajo planteada anteriormente, podría haberles mencionado una gran diversidad de ejemplos de situaciones en las cuales el cuerpo es protagonista de sus aprendizajes, pero de esta manera también estaría condicionándolos a una forma de aprender y vivenciar a través de la palabra de otro, en este caso la mía contándoles cómo podrían aprender a través de su cuerpo. Por lo que la propuesta fue indagar en el proceso, experimentando con el cuerpo hasta que cada uno y cada una puedan ser conscientes de las posibilidades que su cuerpo les brinda en la escuela. Mi rol en este proceso fue el de guía y mediadora, quien puso las consignas sobre la mesa, con el fin de brindar las herramientas que les permita a cada uno de ellos y de ellas vivenciar su propio cuerpo. La motivación también jugó un rol fundamental, ya que estas propuestas representaban algo nuevo, y así, trajo consigo miedos y prejuicios que se tuvieron en cuenta para trabajar sobre ello.

Esta instancia, como tantas otras, fueron determinantes para poder ver y entender las posturas de los y las estudiantes, ya que las experiencias previas constituyen los fundamentos a partir de los cuales se busca construir aprendizaje. Con el correr de las propuestas, la predisposición de los niños y de las niñas fue cambiando. Se animaron a conocer sus propios cuerpos, a través del trabajo con diversos espacios y con el cuerpo del otro, explorando diversas modalidades de trabajo. Además, se buscó estimular la sensibilización y las prácticas de movimiento como una práctica habitual y cotidiana, generando confianza y comodidad, individual y colectiva. Sin embargo, no es un proceso que se pueda llevar a cabo en pocos meses de trabajo, sino que tiene que volverse algo habitual, deberían ser prácticas que se propongan en el ámbito escolar de manera cotidiana. Solo de esta manera los y las estudiantes podrán romper con ese amoldamiento que traen consigo desde la normativa escolar.

Con esto no estoy diciendo que no existan las normas, sino que deben ser revisadas y cuestionadas, y como punto de partida, la clave está en preguntarse por qué aún en el siglo XXI seguimos aferrados a normas establecidas hace dos siglos atrás, y el por qué buscamos camuflarlos con palabras que dicen lo contrario en programas y documentos sobre educación. No podemos ignorar que en la actualidad se propone una educación en la cual el centro son el niño y la niña y su desarrollo íntegro como sujetos sociales. La escuela es un instrumento socializador, el cual se propone formar al sujeto infantil como miembro y participe de una sociedad determinada. Para esto, no se puede ignorar su interacción con el mundo que lo rodea, y esta interacción tiene como punto de partida su propio cuerpo. De esta manera, el niño y la niña confrontan su entorno, los objetos y sujetos que lo rodean, y así se construyen a sí mismos: de manera vivencial y basándose en la experiencia; experiencia que encuentra su lugar en el cuerpo del sujeto, por lo que una vez más, el cuerpo no puede ser ignorado ni desplazado, teniendo en cuenta que la educación se desenvuelve en un contexto presencial y participativo.

SEGUNDA PARTE

El cuerpo visto desde la corporeidad: El lenguaje corporal y sus manifestaciones

Este apartado propone una profundización en el concepto de corporeidad. En la primera parte del mismo, se plantea una aproximación a partir de la conceptualización de cuerpo que plantea Calméls, quien sostiene que el cuerpo se construye en la corporeidad (2021). Sin embargo, para hablar de corporeidad debemos definir, conceptualizar y asegurarnos de entender dicho paradigma en su más amplio sentido.

Como punto de partida, comenzamos por el estudio desde la etimología de la palabra, la cual proviene del latín “*corporeus*”, y hace referencia a lo que es perteneciente o relativo al cuerpo. En síntesis, corporeidad es aquello que es cuerpo.

Si se vincula dicha conceptualización con los aportes de Calméls, se entiende que la corporeidad es la manifestación a través del cuerpo, es decir, se plantea un paradigma en el cual no se reduce el cuerpo a una única dimensión anatómica. Surge un cuerpo en el cual confluyen pensamientos, emociones y sentimientos. Esto habla de un sujeto vivencial, el cual a través de su cuerpo desarrolla el punto de vista mediante el cual percibe al mundo en el cual vive. Parafraseando al autor, el cuerpo desde este paradigma, se vincula directamente con el conocimiento y el saber a través de los sentidos. Por tanto, se entiende que el cuerpo es el lugar en donde confluyen el ser y el saber, en donde este último se constituye en experiencias adquiridas en el vínculo con el entorno.

Respecto a esto, Grasso expone su entender de la corporeidad de la siguiente manera:

...soy cuerpo. Sé de mi materialidad. Constato que nada realizo sin moverme. Percibo que ningún conocimiento está a mi alcance si no fuera sentido. Reconozco, al final, que para vivir tengo que ser cuerpo ... Lo que veo, lo que toco, lo que oigo, saboreo o huelo son las cosas que entran dentro de mi. Y yo las desenvuelvo al mundo cuando me expreso ... Es por mi sentir que el mundo llega a mi, pero también tengo un sentir que penetra en el mundo ... la corporeidad soy yo y todo lo que me identifica, todo aquello a lo que yo doy mi identidad. (2005, p.18-19)

Con base en las palabras de la autora, la corporeidad no es algo que solamente ocurre dentro del cuerpo, sino que también son corpóreas las manifestaciones del mismo frente a los diversos estímulos externos. Al hablar de materialidad, se entiende al cuerpo como objeto tangible y físico, pero la corporeidad se construye al ser consciente del mismo, desde una perspectiva en la cual entiendo que mi cuerpo soy yo, y no únicamente una parte aislada de mí. A través del mismo se entra en contacto con el mundo que nos rodea, el cual brinda estímulos que son incorporados a través de nuestros sentidos como experiencias.

Asimismo, el cuerpo produce respuestas frente a esos estímulos/experiencias percibidos, las cuales se manifiestan en forma de movimientos o gestos corporales. Calmés, sostiene que el movimiento se caracteriza como praxis, es decir, como producto de un aprendizaje, o cómo menciona Freire, la praxis humana es precisamente el actuar de manera consciente sobre una realidad objetiva (1972). Los movimientos del cuerpo cuentan con una determinada expresividad, entendiendo que los gestos dicen y expresan y que se forjan en la relación con los demás. Y estas respuestas, gestos, movimiento e intenciones corporales son las que construyen a la corporeidad en un vínculo constante con el mundo exterior (2021).

La construcción de la corporeidad involucra diversas dimensiones: física, psíquica, espiritual, motora, afectiva, social, cultural e intelectual. Sería imposible pensarla ignorando alguna de estas dimensiones, ya que la misma se construye a partir de un sujeto que vivencia y se involucra con sus alrededores, con un cuerpo que se sitúa en un determinado tiempo y espacio, y con determinados objetos y sujetos con los cuales establece vínculos e interacciones. Para ello, es indispensable que exista una apertura hacia la vivencia, hacia un paradigma que someta al cuerpo al ser protagonista de las experiencias, entendiéndolo como una ventana al mundo y como una experiencia del saber mediante los sentidos.

Por otro lado, el cuerpo se constituye como un fenómeno histórico, social y cultural, ya que estas dimensiones son las que construyen la noción de cuerpo que cada sujeto forma sobre sí mismo. Esto comprueba que la corporeidad no escapa del contexto en el cual está inmerso, ya que los determinados movimientos, posturas y gestos se interpretan a partir del mismo. Es así, como las culturas dominantes tienen

gran influencia en la construcción de las corporeidades, ya sea desde perspectivas étnicas, de género o de clase social.

A raíz de esto, cabe hablar sobre identidad, y de cómo la corporeidad es obradora en este proceso de construcción individual del sujeto. Según Grasso, y complementando sus ideas anteriores, “La corporeidad es parte de la obra constante que es nuestra identidad, nos singulariza como individuos y como grupo. Soy yo y todo lo que me identifica” (2005, p.28). De esta manera, la identidad se entiende como la integración de las múltiples dimensiones que confluyen en una única entidad que es el sujeto. Es así, que teniendo en cuenta el concepto de corporeidad es que se podrá construir una identidad corporal, y así, el conocimiento total de uno mismo.

Vinculado a la construcción de la identidad, aparece ligado el concepto de lenguaje corporal, el cual pone en evidencia la individualidad de cada sujeto, identificándose frente a los demás mediante sus propios gestos y movimientos corporales. Estas manifestaciones le permiten al sujeto comunicarse, con los demás, con su entorno y consigo mismo, por lo que se puede considerar como una clase de lenguaje, esto es, el propio lenguaje del cuerpo. Sin embargo, para que este sea comprendido como un verdadero lenguaje, tiene que ser vivido por el sujeto. Esto refiere a que “... el cuerpo participa en su totalidad para obtener una verdadera comunicación ... es necesario desarrollar, en el niño, el deseo de crear y la plena conciencia de las actitudes” (Berger, 1894, p.71). De esta manera, la autora lo define como un lenguaje “comprometedor”, porque involucra aquellos accionares espontáneos y cotidianos, pero también aquellos que tienen la intención de expresar algo en específico.

Esta conciencia de sí mismo, involucrando la dimensión corporal, se ve relacionada al concepto de “esquema corporal”. Son varios los autores que desarrollan este concepto en vínculo con el desarrollo del niño y la niña. Según Piaget, el esquema corporal es la percepción que se posee del propio cuerpo y sus movimientos. Esta percepción se genera a nivel mental de manera progresiva a partir de las vivencias y las experiencias vinculadas a factores tales como la percepción, el movimiento, lo cognitivo y el propio lenguaje. Esto se puede interpretar como el conocimiento que se tiene sobre el propio cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento y en relación con el espacio. A lo largo de estas experiencias, el sujeto va

tomando conciencia del mismo, así también como de la forma de relacionarse y sus propias posibilidades de movimiento (1945).

Asimismo, el movimiento expresa emociones y sensaciones, siendo este una forma de exteriorizar las mismas. Según Calméls:

...el cuerpo “es” en sus manifestaciones. La presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo ... Cuerpo como “insignia”, pues se constituye en un distintivo que me diferencia de otros cuerpos al mismo tiempo que me identifica con algunos ... De esta forma el cuerpo se constituye en una insignia familiar y colectiva. (2011, p.3).

El cuerpo entonces se comunica a partir de su propio lenguaje que son los movimientos que él mismo ejecuta. Dicho lenguaje es a la vez individual y colectivo, ya que identifica a un sujeto como individual pero también lo identifica como sujeto social, dentro de un determinado grupo con el cual se relaciona e interactúa. El sujeto infantil, en primera instancia, cuenta con su propio lenguaje corporal para expresarse. A partir del nacimiento, su única comunicación es el mundo corporal, el cual se va enriqueciendo a partir de sus propias experiencias. Esto, habla de la cualidad inherente del lenguaje corporal en todo ser humano, caracterizándose como lenguaje extra verbal, paralingüístico que se evidencia en gestos y actitudes (Calméls, 2011).

Este lenguaje no permanece inmutable, sino que por el contrario, se transforma poco a poco, gracias a las influencias sociales, las cuales constituyen al ámbito familiar en una primera instancia, y posteriormente las instituciones educativas y la vida en grupo. El cuerpo del sujeto es el lugar en donde se representa también la dimensión social y cultural, porque el mismo es moldeado y constituido desde estas perspectivas. Esto le otorga al mismo una dimensión simbólica, la cual nos permite conceptualizar al cuerpo desde una perspectiva antropológica, ya que a parte de la misma el cuerpo se constituye como la construcción de un medio en el cual se evidencia la relación con el mundo. Además, desde esta visión se plantea al cuerpo como revelador de la historia personal del individuo, entendiéndolo como portador de saberes desde la individualidad y sociabilidad (Calméls, 2011).

Sin embargo, aunque el cuerpo se entienda como un lenguaje y aunque se pretenda que los cuerpos tomen la palabra para emitir mensajes cargados de significados, por el contrario, resulta ser que el cuerpo desde la perspectiva actual se

ve silenciado. El cuerpo se ve estigmatizado y acallado porque se sigue viendo desde una perspectiva negativa, desde un lugar en el cual se ve aislado del sujeto. El lenguaje corporal, se carga de objetividad, la cual surge de un determinado medio social y cultural, el cual promueve ciertos estereotipos corporales que involucra ciertos gestos como aceptados y otros como negativos. Este modelo corporal “ideal” que se busca lograr, produce un cuerpo influenciado por el poder de un sistema que busca reproducir un cuerpo funcional.

Cuerpo estereotipo e identidad

Si nos detenemos por un minuto a pensar en el modelo corporal que predomina en la sociedad actual, aquel que busca ser reproducido en el colectivo, nos encontraremos con diversos factores que influyen en esta construcción. Son múltiples las influencias sobre el propio cuerpo que ejercen su poder a tal punto que el cuerpo resulta ser sometido a estereotipos y marcas sociales, lo cual genera a su vez el silenciamiento del verdadero lenguaje corporal.

Se mencionó anteriormente que el cuerpo desde el paradigma de la corporeidad se constituye como una construcción que abarca múltiples dimensiones del sujeto con el fin de interpretar al cuerpo como el propio yo, es decir, “el cuerpo soy yo y todo lo que me identifica” (Grasso, 2005,p.28). Sin embargo, desde las dimensiones sociales y culturales, surgen progresivamente prescripciones que de alguna forma u otra condicionan y moldean la manera de sentir, percibir y pensar del cuerpo del sujeto en relación al mundo en el que está inmerso. Este contexto condiciona la valoración del mundo exterior, por lo que se entiende que aquellas respuestas a estímulos en forma de movimientos o gestos que parecen ser espontáneos del sujeto, en realidad no son producto de la casualidad, sino que hacen referencia a lo inscrito social e históricamente en el cuerpo de cada sujeto.

Respecto a esto, Bourdieu pone en discusión el concepto de “habitus”, definiéndolo como:

...sistemas de disposiciones duraderas y transferibles ... principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones ... o sistema de estructuras cognitivas y motivadoras, es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir ... tienden a aparecer como

necesarias, incluso como naturales, por el hecho de que están en el principio de los esquemas de percepción y de apreciación a través de los cuales son aprehendidas. (2007, p.86-87)

Dicho concepto hace referencia a las prácticas individuales y colectivas originadas a partir de las experiencias que brinda el entorno mediante los esquemas de percepción, pensamiento y acción. Este “habitus” al cual hace referencia el autor, se traduce en acumulación de historia, y la misma se manifiesta en los cuerpos vivientes a nivel individual y en los cuerpos conformantes de determinado grupo social, como lo son las clases sociales.

Sin embargo estas prácticas aparecen naturalizadas en el cuerpo del sujeto, es decir, se las interpreta como incorporadas y permanentes lo cual establece cierta manera de estar, hablar, moverse, sentir y pensar; de tal manera que se entienden como inherentes al ser humano, cuando en realidad dichas prescripciones surgen a partir de un cuerpo socializado y socializante. Esto implica que las prácticas sociales una vez encarnadas en forma de habitus, no son cuestionadas ni reflexionadas, es decir, no se piensan como historia. El autor menciona una segunda naturaleza para referirse a la historia naturalizada, con lo cual aclara que si bien la misma presenta un sentido social, se la percibe como natural y evidente.

El cuerpo es objetivado a tal punto que en él se involucra toda la historia humana de un determinado contexto, en el cual el habitus determina la forma acorde de accionar a partir del cuerpo, proceso el cual, parafraseando a Bourdieu es la propia historia hecha naturaleza. El cuerpo como representación simbólica carga con significados e interpretaciones, las cuales se reflejan en una entidad social objetivada en las relaciones que mantiene con los demás. Es así como en estos cuerpos se reflejan las intenciones y el poder de las instituciones sociales, así también como los de los grupos dominantes. El autor plantea además como inseparables el sentido práctico (maneras de ver y pensar al mundo) y la posición que ese sujeto ocupa en el campo social (2007).

Sin embargo, afirmar que los habitus son historia hecha cuerpo, y que toda conducta corporal es la representación de la tradición histórica de generaciones pasadas, implica imponer un determinado límite a las capacidades corporales. Dicho límite se ve establecido gracias a que toda existencia corporal se ve condicionada por

las vivencias de todo el grupo social y su historia, aun cuando también deben verse incluidas las vivencias del propio sujeto en ese medio social.

Estas tradiciones inscritas en los cuerpos sociales se ven impartidas a través de los diferentes agentes sociales, los cuales se encargan de transmitir reglas y normas. Uno de los principales sistemas de reproducción social es como se mencionó anteriormente, la institución educativa. Estos patrones corporales son transmitidos a partir de la disciplina estipulada en la cotidianeidad de las prácticas escolares, y vinculado a la reflexión de Bourdieu, son incorporadas y reproducidas de manera inconsciente, por ser lo estipulado desde la tradición y la historia escolar. Gracias a esto, se ven sumamente arraigadas las conductas corporales que se consideran como acordes al ámbito educativo y a la posibilidad de aprendizaje.

De esta manera, el verdadero lenguaje corporal y la vivencia del mismo queda relegado, ya que únicamente se aceptan ciertos patrones de movimientos y acciones. La costumbre y tradición de estas prácticas disciplinantes se fueron reproduciendo desde el siglo XIX en el aparato escolar con el fin de asegurar el orden desde el cuerpo a punto de no ser cuestionadas ni problematizadas. Es por esto, que el sistema escolar actual sigue basando sus prácticas en este mismo formato.

Desde la docencia, los fundamentos tradicionales se ven sumamente arraigados y según Libaneo, estos fundamentos son a lo que los docentes están acostumbrados (1982). Se siguen reproduciendo las mismas prácticas provenientes de las tradiciones educativas de la modernidad y la Escuela Nueva, basado en un sistema de rituales. Dicho concepto, empleado por Peter McLaren desde la mirada de una pedagogía crítica, implica pensar a la escuela como una organización social creadora de rituales que están ocultos pero que presentan gran poder pedagógico en el contexto de la enseñanza. Según el autor, "... los rituales transmiten simbólicamente ideologías societarias y culturales y que es posible conocer cómo hacen su trabajo las ideologías, examinando los símbolos clave y los paradigmas raíces del sistema ritual" (1995, p.21).

Se puede definir ritual desde "la redundancia como proceso de regulación" y que además "Al amplificar la unidad y simetría de los procesos sociales, los gestos rituales con alta redundancia se agrupan, y vinculan varios eventos simbólicos en un patrón significativo" (McLaren, 1986, p.48).

Estos rituales son incorporados por los y las docentes en forma de libro didáctico y prescripciones, que ponen en manifiesto en sus prácticas docente empleando el lenguaje de la eficiencia y el dominio disciplinario, que se propaga desde la Época Moderna hasta nuestros tiempos, con el agregado de que hoy en día la dimensión corporal del sujeto se somete a diferentes adversidades (1995).

En el día a día de la escuela, también se vivencian de forma cotidiana patrones que varían entre unos niños y otros, pero que por algún motivo cumplen también con ciertas reglas. Con esto no me refiero al disciplinamiento previamente mencionado, sino que me refiero a otras cuestiones que resultan externas a la institución educativa pero que inevitablemente se filtran y se hacen presentes en la misma. Es sabido que cada niño y cada niña llevan parte de su contexto al aula, y esto se ve manifestado en sus propios cuerpos.

Para ejemplificar, propongo el análisis del comportamiento corporal de un niño en contraposición con el de una niña, que aunque tengan la misma edad y se encuentren en un mismo contexto escolar, presentan notorias diferencias frente al comportamiento de sus cuerpos. Como punto de partida, se puede mencionar la diferencia en la vestimenta, ya que existen túnicas para varones y túnicas para niñas, en donde esta última presenta un formato con un lazo que tiene como fin marcar la cintura de la niña. Esta distinción se hace visible desde las edades tempranas, ya que en su mayoría son las niñas más pequeñas las que usan este modelo de túnica. Sin embargo, a medida que crecen eligen el otro modelo, aquel que se considera “para varones”, y cuando se les pregunta la diferencia entre un modelo y otro explican que este último es más cómodo porque no “aprieta”.

Frente a esta diferencia también cabe destacar que los varones no tienen esta oportunidad de elegir qué modelo usar, ya que es impensado que un niño use lo que se entiende que es “para niñas”. Asimismo, este carácter que no debe escapar de lo varonil y masculino, no solo se refleja en cuestiones de vestimenta, sino que en actitudes corporales propiamente dichas. El varón en la escuela, como reflejo de los patrones sociales, es aquel que demuestra un cuerpo fuerte y rígido, que a la hora del recreo juega al fútbol y que se destaca en Educación Física. Mientras tanto, la niña es quien destaca en las áreas artísticas y que está mal visto que en el recreo juegue algún deporte. Esto habla de la construcción de masculinidades y feminidades que brota en

las sociedades y que se exterioriza (tanto como en otros ámbitos sociales) en el ámbito escolar; y si bien estas conductas se van modificando a medida que crecen, sigue llamando la atención y son las excepciones los niños y las niñas que rompen con los estereotipos de masculinidad y feminidad establecidos socialmente.

En actividades específicas de conocimiento y expresión corporal, se repiten los mismos patrones: la resistencia siempre proviene del género masculino, mientras que por parte de las niñas generalmente se observa disfrute y comodidad. En la experiencia de estas instancias, fueron varios los obstáculos que se presentaron vinculados a cuestiones de estereotipos de género. Con esto no busco generalizar, siempre hay excepciones porque como se mencionó anteriormente, todo niño y toda niña lleva parte de su contexto a la escuela; pero no puede ser casual que siempre que exista resistencia frente a este tipo de instancias, se vincule a la incomodidad del género masculino.

El proyecto anteriormente mencionado en este trabajo, presentaron cuestiones que me llevaron a plantear y desarrollar estrategias para disminuir la brecha frente a una distinción de género, la cual se veía muy interiorizada en cada uno y una de los y las estudiantes. Ese abordaje permite exponer el porqué de estas diferencias de género, y el porqué se ven tan instaladas en los niños y niñas, así también como en la escuela.

Como punto inicial para responder a estas preguntas, cabe destacar que históricamente la diferenciación de géneros en las sociedades se vieron sumamente marcadas. El género como construcción cultural, determinaba el rol que el sujeto debía cumplir en dicha sociedad, siguiendo ciertas pautas de comportamiento y actividades exclusivas para su sexo biológico. Es así como durante décadas se asoció a la mujer a roles domésticos y tareas vinculadas a los aspectos emocionales; mientras que el género masculino se veía reflejado en los aspectos intelectuales y políticos. Dichos roles se vieron reflejados en los estereotipos corporales que se impartían a partir de las conductas corporales: mientras la masculinidad se asocia con la fuerza, rudeza, valentía y coraje; la feminidad se vinculaba a un cuerpo más expresivo, relacionado al cuidado y a lo estético (Scharagrodsky, 2007).

En consecuencia, se avalaron y legitimaron estereotipos de género que se fueron reproduciendo a lo largo de la historia de las sociedades hasta el día de hoy.

Como consecuencia la escuela formó parte de esta reproducción de los roles de género en su propia organización escolar, ya que estas percepciones de género se ven sumamente arraigadas en sus prácticas cotidianas. Si bien en el currículum ya no aparecen explícitamente contenidos diferenciados para cada uno de los géneros; si se pueden vivenciar prácticas que pertenecen al currículum oculto y que se representa en determinadas acciones o responsabilidades que los niños y las niñas asumen. Un ejemplo de esto es, cuando se debe mover un mueble en el aula, se le pide ayuda al niño; pero si tenemos que decorar una cartelera y que quede prolija se acude a la niña. Todos estos pequeños gestos, son los que se encargan de mantener determinadas visiones sobre la masculinidad y la feminidad.

Según Victoria Vázquez Verdera la jerarquía masculina ya se hace notar en las edades tempranas, porque el sistema social, el cual incluye al aparato educativo, caracteriza a los varones desde la racionalidad y la competitividad; mientras que a las niñas se las cataloga como dóciles y dulces. Según la autora, se plantea "... una serie de dicotomías tales como racionalidad vs. afectividad, independencia vs. dependencia, mente vs. cuerpo, autosuficiencia vs. vulnerabilidad, libertad vs. necesidad" (2010,p.179).

Dicha contraposición de las características que suponen ser de un género u otro, conllevan a una diferencia de jerarquía, planteando al género masculino como apto para una determinada vida política y social, y al género femenino como apto para tareas domésticas y de cuidado que implique la sensibilidad y la afectividad de la cual el hombre parece carecer.

Respecto a esto, Rita Segato establece que:

La masculinidad está más disponible para la crueldad porque la socialización y entrenamiento para la vida del sujeto que deberá cargar el fardo de la masculinidad lo obliga a desarrollar una afinidad significativa ... entre masculinidad y guerra, entre masculinidad y crueldad, entre masculinidad y distanciamiento, entre masculinidad y baja empatía. (2018, p.13)

Es así, como históricamente se le enseñó y aún se le enseña al varón a cumplir con estos patrones de masculinidad. Por eso, aquel niño que disfruta de las clases de corporal o arte sigue siendo la excepción a la regla, ya que comúnmente ellos mismos reprimen estas actividades. Lo mismo ocurre con las niñas, con la diferencia de que el

rol que las identifica es el de “irracionales, dependientes e íntimamente vinculadas con la naturaleza, lo corpóreo y lo físico” (Vázquez, 2010, p.179).

Si bien estos patrones se fueron construyendo a lo largo de la historia, permanecen y se siguen propagando a través de una sociedad vinculada al consumo y los medios de comunicación, los cuales brindan una imagen estereotípica de los géneros con el fin de promover el mercado. Para la mujer, se promueve el concepto de belleza desde el cuidado estético del cuerpo hegemónico; para el hombre se promueven herramientas y productos que fomenten la masculinidad de un hombre fuerte y jefe de familia.

Estas influencias existen en el contexto cotidiano de los niños y las niñas que luego llevan sus vidas al aula escolar, por lo que estas prácticas se siguen reproduciendo ya que resulta como algo cotidiano e inconsciente, en forma de habitus. De esto se desprende el ejemplo planteado anteriormente, el cual ponía en discusión los modelos de vestimenta escolar. La túnica de la niña debe marcar la cintura porque hace referencia a las curvas hegemónicas que su cuerpo supone tener; mientras que la túnica de varón representa firmeza y rigidez, sin ninguna curva.

Tales como esta, existen múltiples vivencias del cuerpo estereotipado en el aula, por lo que es imprescindible pensar en una educación que se desarrolle en base a la libertad de los cuerpos, masculinos y femeninos; con el propósito de eliminar todo prejuicio y estereotipo que condicione los aprendizajes. Para ello, es necesario ser consciente de estas prescripciones, ya que no podrán eliminarse de la vida cotidiana. Sin embargo, al concientizar y entender el porqué de esas prácticas corporales, estamos aportando a que ese cuerpo hable por sí mismo, que desarrolle su propio lenguaje y que para ello experimente diversas sensibilidades y percepciones.

Las posibilidades expresivas del cuerpo en las escuelas y su aporte educativo.

A modo de síntesis, propongo el abordaje sobre las posibilidades expresivas del cuerpo en el ámbito escolar, y los aportes de la educación en expresión y conocimiento corporal, además de su vínculo con el aprendizaje. Para ello, resulta inevitable definir a la Expresión Corporal como disciplina. Se trata de una disciplina que

surge de uno mismo dirigida hacia el otro, ya que aborda dimensiones sociales. Además, “Consiste en expresar todo el ser, el sentimiento del momento, la idea, el deseo” (Berger, 1984, p.72). Como fin, se propone la toma de conciencia para alcanzar el total dominio de sí mismo, y así resolver situaciones de manera consciente y no mecánicamente. Esto implica la ampliación de las capacidades sensitivas y perceptivas, las cuales permiten dicho acercamiento con el propio cuerpo y el espacio.

A través de la incorporación de la Expresión Corporal en el aula, se hace posible el abordaje de los lenguajes artísticos. Esto, a su vez, se constituye como lenguaje fundamental que contribuye al entendimiento de la realidad y el accionar en ésta. Sin embargo, trabajar los lenguajes corporales no debe darse exclusivamente desde las áreas artísticas, sino que el propio cuerpo puede ser central en el aprendizaje del resto de las asignaturas, ya que estas prácticas, al darse cotidianamente, promueven en el niño y la niña una constante aproximación al desarrollo de sus propias capacidades corporales, desde la experimentación habitual, y la construcción de su propia tradición corporal. Solo de esta manera se podrá construir un aprendizaje en base a la importancia del cuerpo, ya que si estas instancias ocurren de forma esporádica se seguirá entendiendo como algo aislado y excepcional. Respecto a esto, Calméls sostiene que “ El saber, por lo tanto, se caracteriza por ser producto de una experiencia directa con el objeto ... en todas estas experiencias está presente el cuerpo” (2021, p.26). Asimismo, el aprendizaje debe ocurrir desde las experiencias que se manifiestan en el cuerpo, ya que solo de esa manera se constituye el verdadero aprendizaje.

Al cabo de este recorrido teórico y práctico en el cual se constituye este trabajo, se puede concluir que fueron varios los autores que permiten dar una mirada desde la corporeidad, y que si bien no es un tema que se vea muy presente en las aulas actuales, son gracias a estos aportes que surge la posibilidad de incorporar prácticas para que la educación desde este paradigma de la corporeidad sea posible. Si bien muchas de las propuestas de los autores aún se consideran utópicas por no hacerse presentes en las escuelas, es importante pensar que la decisión para poder llevarlo a cabo surgen de nosotros, los y las docentes. Somos quienes podemos proponer una mirada diferente: una mirada desde la propia corporeidad y el conocimiento de sí mismo, como docente y desde las experiencias como sujeto vivencial. Muchas veces

se habla que al maestro lo hace la práctica, y esto permite preguntarnos qué importancia le damos a la misma como experiencia. Recordemos que una experiencia se construye desde la vivencia, desde lo que me pasa a mí significativamente, y que además “ ... lo que realmente se aprende en todos y cada uno de los estados de la experiencia constituye el valor de esta experiencia ... la función principal de la vida en cada punto es hacer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su propio sentido perceptible” (Dewey, 1998, p.74). Es así, que el docente comprende sus experiencias como únicas y significativas, las cuales lo podrán conducir a generar experiencias de la misma índole para sus estudiantes en el ámbito presencial.

No obstante, lo que no podemos cambiar son las cualidades de la educación que se encuentran sumamente arraigadas y el disciplinamiento que el formato escolar vigente aún ejerce sobre los niños y las niñas, incluso sobre los y las docentes. Los modelos de infraestructura edilicia y las prescripciones planteadas por las autoridades son ajenas al propio docente, a lo que él pueda decidir. Son por ejemplo los contenidos a priorizar en el currículum o la formación protocolar de filas y ordenamientos.

A pesar de esto, contemplo la posibilidad y me preguntó sobre cómo el docente puede construir su aula, sus métodos didácticos y la visión pedagógica sobre la cual quiere llevar a cabo su labor, entendiendo al rol docente como una verdadera praxis, la cual según Fernández Braga implica “ponerse y anteponerse, reconocer y reconocerse, crear y crearse” (2022, p.93). Existen una serie de oportunidades vinculadas a las modalidades de trabajo y sus abordajes que permiten construir experiencias desde la corporeidad. Además, pienso qué implica correrse de este lugar tradicional, de prácticas vinculadas a la reproducción de un determinado modelo, que actualmente se traduce en el capitalismo y el patriarcado. Praxis también implica crearse como sujeto, lo cual “ es lo mismo que crear poder, y construir poder es un modo de construirse como sujeto y viceversa” (Fernández Braga, 2022, p.93), pero también cabe pensar en qué medida somos conscientes de este poder revolucionario, un poder que nos lleva a pensar en una educación integral y liberadora. Si la misma se construye en la interacción áulica, entonces quizás es pertinente pensar en la posibilidad de generar cambios que poco a poco permitirán el desarrollo de niños y niñas que piensen su cuerpo desde la corporeidad, y desde la integración de todas las dimensiones y sus significados.

REFLEXIONES FINALES

Antes de comenzar esta carrera, había pensado en muchas otras opciones, las cuales nada tenían que ver con la docencia. Durante este proceso de búsqueda, muchas veces me cuestioné el porqué me encontraba estudiando algo que no me interpelaba o que no me generaba el sentimiento de querer entregarme vocacionalmente a sus tareas. Entre tanta confusión e incertidumbre, me encontré un día con la escuela pública en la cual me presenté como tallerista de Danza y Expresión Corporal. Cabe aclarar que durante una larga etapa de mi vida me formé como docente de Danza, en instituciones privadas y públicas, y cuando se me planteó la oportunidad de ejercer, lo hice.

De repente, me encontraba compartiendo espacio y tiempo con niños y niñas desde cuatro a doce años , a partir de lo cual encontré una motivación que nunca antes había vivenciado. A raíz de esto, comencé a planificar proyectos, muestras artísticas, instancias de reflexión con los y las estudiantes, pero también con los y las docentes. Era una escuela que en los últimos años había contado con algunas experiencias de esta índole, pero al depender de la situación económica de la misma y la gestión de comisión fomento para contratar a los docentes especializados, no siempre se hacía posible. Por este motivo, era muy notorio el entusiasmo de los niños y las niñas en cada una de las instancias. Eran, en cierta forma, conscientes de sus propios cuerpos y contaban con un espacio y tiempo exclusivo para ello. Por esto, también pude llevar a cabo proyectos en conjunto con los y las docentes, quienes siempre se mostraron predispuestos incluso a participar de las clases.

Al cabo de esta experiencia fue que decidí vincularme con el ámbito de la educación pública y la docencia, pero mi objetivo no era limitarme a que el cuerpo sea parte de instancias específicas, sino que quería formarme en la docencia para poder llevar el propio cuerpo a las aulas, es decir, a todas esas aulas atadas a lo tradicional y al trabajo abstracto de lo intelectual. Me interpelaba la idea de hacer posible un aula que integre ambos aspectos y que no se den como aislados, pensando además en que no todas las escuelas cuentan con los recursos para poder tener un docente especialista en el área. Desde este momento en adelante, pensaba que cuando sea maestra podría integrar estas propuestas a la cotidianeidad de la escuela, y que sean

las maestras y los maestros, en conjunto con la escuela toda, quienes fomenten estas prácticas, las cuales los niños y las niñas disfrutaban tanto.

Más adelante, en el correr de mi práctica docente, vivencié diversas realidades. Mi paso por cuatros escuelas diferentes de Montevideo y una escuela rural, comprobó mi hipótesis previa sobre la incorporación de las prácticas corporales en la educación, tema sobre el cual se constituye este ensayo. Estas experiencias me llevaron a problematizar y reflexionar sobre el porqué la posibilidad de desarrollar el lenguaje corporal en la escuela es privilegio para unos y privatización para otros. Por otro lado, me lleva a pensar en nuestra propia formación docente, ya que a lo largo de los cuatro años de carrera se propone una sola asignatura anual vinculada al lenguaje corporal. Esto, sin lugar a duda, conduce a que en nuestras futuras prácticas nos alejemos de la implementación de estas experiencias en el aula, porque también somos formadas de esta manera, entendiendo que el lenguaje corporal no forma parte del aprendizaje o si lo hace, lo hace de forma aislada y excepcional.

Finalmente, asumo la responsabilidad de generar un cambio, o por lo menos implementar prácticas pedagógicas y didácticas que modifiquen la forma de ver al cuerpo en la escuela. Considero que esta iniciativa tiene que ir acompañada de compromiso y dedicación, como lo requiere la tarea docente en general. Es en este punto en dónde radica, desde mi perspectiva, la importancia del ser docente: contribuir a la formación y el desarrollo de personas conscientes de sí mismos, de sus responsabilidades como tal y de todas sus capacidades. Yo, como docente, asumo la responsabilidad de ser guía y mediadora, de brindar todas las herramientas que sean necesarias para que este desarrollo sea integral y significativo, y esto conlleva un compromiso con nuestra labor, con nuestra formación y, sobre todo, con nuestra vocación volcada en la escuela. Porque es la práctica la que realmente construye al maestro, y en mi opinión, es en donde todo cobra sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abregú, V; Grinberg, S; Gvirtz, S. (2009). “*La educación de ayer, hoy y mañana: El ABC de la pedagogía*”. Buenos Aires: AIQUE.

Alfieri, F; Burger, P; Canevaro, A; Colombo, M; Orlandi, A; Tonucci, F;(1984). “A la escuela con el cuerpo”. *Cuadernos de educación*, 113 - 114. p. 1 - 159.

Ball, J. (1990). “*Foucault y la educación. Disciplinas y saber*”. Madrid:Ediciones Morata.

Bourdieu, P. (2007). “*El sentido práctico*”. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Brailovsky, D. (2018) “¿Qué hace la pedagogía y por qué es importante para los educadores?”. Deceducando: revista N°4. <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>

Brailovsky, D. (2019) “*Pedagogía (entre paréntesis)*” Buenos Aires: Centro de Publicaciones y Material Didáctico.

Braslavsky, C. (2006) “*La Formación en Competencias para la Gestión de la Política Educativa: un Desafío para la Educación Superior en América Latina*”. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 2, 2006, pp. 27-42. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140203>

Calmés, D. (2021) “*Cuerpo y saber*”. Buenos Aires: Editorial Biblos.

CEIP. (2008). “*Programa de Educación Inicial y Primaria*”.

Corominas, J. (1987) “Breve diccionario etimológico de la lengua castellana” . Madrid: Editorial Gredos, S.A. Disponible en: <https://desocuparlapieza.files.wordpress.com/2016/02/corominas-joan-breve-diccionario-etimologico-de-la-lengua-castellana.pdf>

Delgado, F; De Mello, I (2022) “*Cuerpo presente*”. Montevideo: S.N.

Dewey, J. (1998) “*Democracia y educación*”. Madrid: ediciones Morata.

DGEIP. (2022). “*Marco Curricular Nacional*”. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformacion-educativa/marco-curricular-nacional>

DGEIP. (2022) “*Plan de Estudio de Educación Básica Integrada*”. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/Plan2023/Educacio%CC%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf>

Díaz, A (comp.). (2022.). *Hacia una filosofía y una educación decoloniales. Diálogo de saberes*. Udelar. Ediciones Universitarias. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/33200>

Fernández Braga, M. (2020). “*Pedagogías insurgentes para la educación en Derechos Humanos: notas vitales desde la filosofía nuestro-americana*”. Napoli: La città del sole.

Foucault, M (2003). “*Vigilar y castigar*”. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina

Freire, P. (1972) “*El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación.*” Madrid: INODEP.

Freire. (1980). “*La naturaleza política de la educación*”. Barcelona: Ediciones Paidós.

Grasso, A (2005). “*Construyendo identidad corporal*”. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Gvirtz S; Palamidessi, M. (2006) “*El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza.*” Buenos Aires: AIQUE.

Libaneo, J.C (1982) .”*Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*”. Universidad Católica de Goiás y Universidad Federal de Goiás. Disponible en: <https://profesorado1.files.wordpress.com/2014/11/consigna-21-tendencias-pedagogicas-en-la-practica-escolar.pdf>

Mclaren, P. (1995) “*Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*”. Aique Grupo Editor.

Ruiz, M. (2021) “*Cuerpos en el aula*”. Buenos Aires: Biblos.

Segato, R. (2018) “*Contra - pedagogías de la crueldad*”. Buenos Aires: Prometeo Libros. Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea].

Scharagrodsky, P. (2007). “*El cuerpo en la escuela*”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/93480/El_cuerpo_en_la_escuela.869.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vázquez, V. (2010). “*La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación.*” Educación XXI. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037008>