

## Movimiento y cuerpo: desnaturalizando conceptos

Julia Broguet

Licenciada en Antropología

Docente en la Escuela Normal Superior N° 36 –

Integrante del Área de Antropología del Cuerpo-UNR

juliabroguet@hotmail.com

Nelson Esteban Cabrera

Profesor de Educación Física

Docente en Escuela Normal Superior N° 36 –

Escuela Normal Superior N° 35 – Escuela Normal Superior N° 34 –

Escuela primaria N° 1376

lamurguitadelsur@gmail.com

Marcos Peralta

Profesor de Artes en Danza con Itinerario en Danza Contemporánea

Docente en la Escuela Normal Superior N° 36 –

Escuela Provincial de Danzas N° 5929

markosperalta@hotmail.com

### Resumen

Nos proponemos aquí realizar un informe sobre la experiencia realizada con nuestros alumnos, en el Normal n° 36 "Mariano Moreno", en el transcurso del año 2010, en el marco de la materia Movimiento y Cuerpo I y II de las carreras de Formación Docente de Inicial y Primaria.

Nos interesa construir un relato que pueda comunicarle a los lectores el proceso que atravesamos en el aula,

incluyendo para la construcción de éste nuestras perspectivas como docentes, anotaciones de discusiones mantenidas durante las clases y registros de nuestros alumnos. Finalmente esperamos que este escrito contribuya al debate (pedagógico, político), que se abrió hace dos años, con la introducción de este espacio curricular en las instituciones educativas de nivel superior.

## Introducción

"(...) la tarea actual del sociólogo no consiste sólo en ver a los demás tal como se ven, sino en verse a sí mismos como los ven los demás (...) los sociólogos deben abandonar el supuesto - humano pero elitista - de que las creencias de los demás obedecen a la necesidad, mientras que las suyas sólo obedecen a los dictados de la lógica y la razón"<sup>1</sup>

Agregaríamos que esta operación que propone Gouldner (1998) no les cabe solo a los sociólogos como él sugiere, sino, y en este caso específico, a todo los que somos docentes y estamos al frente de una materia. Nos interesa también iniciar con esta cita dado que consideramos que el espacio que propone en los institutos de formación docente la materia "Movimiento y Cuerpo" es justamente el de poder pensar, desde una perspectiva fuertemente atravesada por las contribuciones de la antropología, un sujeto que tenga "disponibilidad para la escucha y la reflexión en la acción abriendo la puerta para conocer lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace"<sup>2</sup>. Es decir, constituirse como observadores críticos de la transmisión en el proceso educativo "favoreciendo la construcción de sentido, la superación de estereotipos y el pensamiento autónomo"<sup>3</sup>.

El propósito de este escrito es realizar un breve informe de nuestro primer año de experiencia como docentes de la Cátedra Experimental Movimiento y Cuerpo que se dicta en el 1° y 2° año de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria en la Escuela Normal Superior N° 36 "Mariano Moreno". El año 2010 fue el primero en el que comenzó a funcionar esta materia, luego de algunas dificultades en la concreción de la implementación de los nuevos espacios<sup>4</sup> que ingresan al Diseño Curricular a partir de la reforma<sup>5</sup>. Por esta razón el año pasado fue intenso en cuanto a la novedad y la expectativa que representaba la apertura de una materia hasta ese entonces desconocida.

En este informe nos interesa enfocarnos específicamente en algunos emergentes que aparecieron como parte de las experiencias desarrolladas con los alumnos en nuestras horas de clases, ya que pensamos que es la mejor forma de dar a conocer el trabajo que venimos realizando. Quisiéramos puntuar algunas de las cuestiones que se problematizaron y que, como parte de la propuesta de la materia y del proceso de trabajo, comenzaron a "desnaturalizarse", acción que implica "comprender lo distinto, en su inmensa variedad, al tiempo que sometemos a lo propio, a lo cotidiano, a un ejercicio de des-cotidianización, por un lado, de des-naturali-

## Movimiento y cuerpo: desnaturalizando conceptos

zación, por otro”<sup>6</sup>. Poder poner en práctica esta operación, trabajar sobre “lo obvio”, significó para nosotros un gran avance con respecto a la comprensión del sentido de la materia, ya que abrió la posibilidad de entender lo social como una construcción y pensarse como sujetos de conocimiento atravesados por diferentes saberes y, al mismo tiempo, productores de otros. Esto requirió enfrentarse a nociones que aparecen como “afirmaciones de sentido común o *tradición teórica* [subrayado propio]”<sup>7</sup>.

Para enriquecer esta producción citaremos además algunas reflexiones de nuestros alumnos, fragmentos de trabajos prácticos o evaluaciones personales sugeridas por nosotros<sup>8</sup>, que permitirán reconocer estas preguntas o cuestionamientos a esas tradiciones teóricas incorporadas. Con respecto a estas citas es pertinente aclarar que también formaron parte de cuadernos de campo o “de viaje” de los alumnos, sugerencia que fue un modo de que cada uno lleve un registro escrito de su proceso. Así, como parte de esas vivencias fueron inscriptas en papel, otras tantas quedarán inscriptas en el cuerpo en tanto saberes encarnados.

### La experiencia de Movimiento y Cuerpo

“La dimensión política del cuerpo se basa en su capacidad de restar siempre algo, de escaparse a cualquier tipo de encorsetamiento; la superficie lisa, resbaladiza como las escamas de un pez, previa a cualquier tipo de marca. Se lo cuadrícula, pero el cuerpo siempre encontrará el hueco por donde asomar algo: alguna cosa, eso”<sup>9</sup>.

¿De qué hablamos cuando hablamos de cuerpo? ¿Cómo es intentar construir saberes con y desde el cuerpo en movimiento? ¿Qué particularidades conlleva aprender/enseñar desde esos lugares?

Podríamos pensar, desde un lugar ciertamente ingenuo, que en el ámbito escolar nunca se ha trabajado con el cuerpo y que solo se aborda en materias como Educación Física, por ejemplo. En esa línea de pensamiento, nosotros, como docentes de la materia Movimiento y Cuerpo, vendríamos a entregar o devolver este “derecho a tener un cuerpo”. Sería igualmente ingenuo, sostener la idea, de que las instituciones educativas públicas no han llevado adelante proyectos que consideraran el aprendizaje como una experiencia en la que el movimiento corporal es ineludible. Hay muchos antecedentes de que experiencias de este tipo se han llevado a cabo, pero lo que definitivamente es necesario no perder de vista,

es que muchas veces esos procesos no han logrado una continuidad, o perviven en el anonimato que corren algunas iniciativas individuales, o de colectivos sin respaldo institucional. Por esto, creemos que este espacio es interesante al poner en discusión, desde el mismo Diseño Curricular, al cuerpo, inserto en el campo de la educación, como un enclave de luchas desde el que se elaboran y se definen proyectos políticos, que están continuamente produciendo éticas y estéticas particulares. Éstas se entran en nuestras experiencias subjetivas y colectivas en el mundo, y al mismo tiempo que nos condicionan, las subvertimos y transformamos.

El cuerpo como encarnación del sujeto, y como aquel “sustrato común que compartimos con las mujeres o con los hombres de distintas sociedades en el tránsito del nacimiento a la muerte”<sup>10</sup>, es el territorio sobre el que enfoca este espacio curricular. Se comprende, desde los fundamentos de la materia, que el “cuerpo es movimiento y desde ese movimiento, es productor activo de significados (por lo tanto también de aprendizajes)”<sup>11</sup>. El movimiento como “energía/acción/ transformación” sobre el mundo, puede al mismo tiempo, dar cuenta de nuestra historia como especie, como sujetos y como sociedad y develar cuerpos dispuestos, anquilosados, deseantes o dolidos. Nos interesa resaltar que además esa noción de movimiento, desde la cual pensamos la materia, se relaciona con la perspectiva de un cuerpo deseante, los desplazamientos que se proponen – tanto físicos como simbólicos –, hacen intervenir “en segundos, la conciencia del cuerpo, la memoria, la imagen corporal, la expresividad, el deseo latente, la relación con el otro, la ilusión y desilusión, la búsqueda de un equilibrio aunque solo se exprese en un giro tambaleante”<sup>12</sup>.

Finalmente queremos resaltar que la participación en este proyecto nos significó un importante replanteo acerca de nuestros propios saberes corporales, sobre todo considerando que hemos hecho soporte con nuestra propia carne a este proyecto.

## Resistencias: lo útil y lo inútil

“Uno se emplea a cambio de un salario necesario, pero el trabajo es otra cosa, es una actividad antiutilitaria por excelencia, ya que nadie puede responder seriamente a la pregunta de por qué recrear el mundo”<sup>13</sup>

Para comenzar, quisiéramos contar que los primeros meses fueron fuertemente desestructurantes para nosotros como docentes. Uno de los

### Movimiento y cuerpo: desnaturalizando conceptos

motivos fueron las grandes resistencias -que no hacían más que manifestar una posición<sup>14</sup>- que encontramos en el aula, a la cual entendemos como “caja de resonancia” del sistema educativo, para recibir esta nueva propuesta. Vemos que debajo de estas resistencias, que presentaban diferentes posibilidades de lectura, subyacían algunos presupuestos. Vamos a mencionar tres cuestiones a las que arribamos con nuestros alumnos con respecto a estas resistencias/posicionamientos:

- » El desconocimiento de los Diseños Curriculares y concretamente de los contenidos a desarrollar en la materia.

“...cuando me dijeron de esta materia no sabía de que se trataba, pensaba que era como el taller de gimnasia y no lo fue...” (Alumna de 2º año);

“...pensé que iba a ser un taller que nos enseñaría a movernos frente al pizarrón...” (Alumna de 2º año);

“pensaba que el contenido era muy parecido a expresión corporal pero encontré que el explorar nuestro cuerpo nunca lo había trabajado...” (Alumna de 2º año).

- » La dificultad para trabajar con los compañeros desde un lugar que era manifestado como ‘más vulnerable’<sup>15</sup> (timidez, vergüenza, ridículo, torpeza) por los alumnos.

“Creo que tuve un proceso duro, ya que hubo resistencia de mi parte, a descalzarme, en un principio tenía vergüenza al ridículo, pero a lo largo de las clases comenzó a ser un momento de relajación, de disfrute, donde todas las clases aprendía algo nuevo o recordaba momentos que habían quedado muy atrás” (Alumna de 2º año)

- » y finalmente la idea de que este espacio era “inútil” y no-pertinente para la tarea docente.

“...no imaginaba para que podía servirme pensaba que era algo inútil” (Alumna de 2º año)

“...al principio no le encontraba sentido o no me parecía necesario...” (Alumna de 2º año).

En este tercer punto quisiéramos detenernos, ya que este posicionamiento con respecto al espacio, según el cual las materias se medían de acuerdo a su “utilidad o inutilidad”, fue muy recurrente tanto, en este instituto, como en los comentarios de alumnos y docentes que recogían colegas de otras instituciones. Reconocíamos especialmente en esos

conceptos, resonancias de aquellas teorías internas que antes mencionábamos:

“Así, diríamos que más que ‘olvidados’, los cuerpos son ‘confinados’ al lugar de un objeto peligroso pero a la vez potencialmente *útil* [subrayado propio], al cual la racionalidad de los individuos y las instituciones sociales deberán encauzar: en tanto fuente de emoción, goce y pasión que el individuo debe aprender a autodominar para alcanzar un estado espiritual o moralmente superior; como obstáculo o interferencia que es necesario controlar y apartar para alcanzar el verdadero saber; o como medio técnico que es necesario disciplinar para su eficaz funcionamiento en las instituciones sociales”<sup>16</sup>.

El cuerpo como herramienta o cuerpo-máquina, como objeto que debe ser productivo y eficaz, o como aquel cuyas pasiones deben aprender a controlarse, subyacía en esas observaciones acerca de la utilidad o inutilidad del espacio, y se manifestaba, como veremos más adelante, en muchos de los relatos de nuestros alumnos.

Vamos a concluir con un interrogante que introduzca el próximo apartado, citando la reflexión de una alumna en su evaluación personal de fin de año:

“muchas veces profesores, o personas que desconocen la cátedra, se remiten a simplificar su significación pensando quizás que consiste en educación física, como si también ésta no conformara parte de la educación o si estuviera en un nivel inferior al resto. *¿Por qué lo relativo a la corporalidad se ve siempre desprestigiado? ¿Por qué pesan con mayor fuerza valorativa las ciencias?* (resaltado en el original)” (alumna de 2º año-inicial)

## Crisis de la noción dualista: cuerpo-mente

“Mi cuerpo es lo contrario de una utopía, es lo que nunca está bajo otro cielo, es el lugar absoluto, el pequeño fragmento de espacio con el cual, en sentido estricto, yo me corporizo”<sup>17</sup>.

Durante el año trabajamos mucho con poner en crisis nuestras propias nociones del cuerpo. Quizás una de las utopías más arraigadas sea, como dice Foucault (2010), la del mito del alma y su separación del cuerpo. Descartes, como una de las voces más conocidas del pensamiento filosófico occidental, que ha dado forma a este ‘pensamiento sin cuerpo’, en realidad resumió una larga tradición de debates sobre los vínculos en-

### Movimiento y cuerpo: desnaturalizando conceptos

tre cuerpo y espíritu, que, por cierto, han sido tematizados por diferentes culturas con “diversas categorías y modelos ontológicos (dualistas, ternarios o de otra índole), los cuales, no obstante, siempre parecen poner en juego el reconocimiento de esta problemática intrínseca a la existencia humana”<sup>18</sup>, es decir, la de las relaciones del hombre con su entorno.

En este sentido, observamos que esta división entre lo corporal y lo mental, apareció recurrentemente como algo dado y difícilmente pensable en un principio. Sobre todo teniendo en cuenta la tarea que venían a realizar a la institución, estudiar, para la que se requiere pensar, y desde esta perspectiva, para pensar pareciera que basta con “la cabeza”, para la que el cuerpo se vuelve una especie de transporte. Esta idea tan encarnada de la fragmentación cuerpo-mente, aparecía en algunas reflexiones de nuestros alumnos:

“siento muchos cambios *en mí y en mi cuerpo* [subrayado propio] desde principios de año hasta hoy” (Alumna de 2º año).

Asimismo, se emparentaba con la imagen del cuerpo como máquina o herramienta, mencionada en el apartado anterior, o el cuerpo-prisión, la que también se manifestó en innumerables oportunidades:

“pensar en nuestro cuerpo *no solo* [subrayado propio] como una máquina...” (Alumna de 2º año);

“Poner mi cuerpo en juego (algo que uno hace diariamente sin notarlo), no solo sin vergüenza, sino entendiendo límites y posibilidades, para sacarle a este el *mayor provecho* [subrayado propio]” (Alumna de 2º año)

Esta posibilidad de poner en crisis la idea del cuerpo máquina, y habilitar hendijas desde donde pensarse como un cuerpo deseante, que disfruta y no obedece, que es movido por un deseo y que puede no estar sometido a una permanente lógica utilitaria, generaba algunas reflexiones a partir de recuerdos que evocaban un cuerpo marcado por las exigencias y el esfuerzo.

“...mi mamá me decía ponete derecha y yo comencé a *exigirme* [subrayado propio] sin importar si estaba cómoda...” (Alumna de 2º año)

“...siento *sobreexigencia* [subrayado propio] y estrés...” (Alumna de 2º año)

“...dejar de responder a las *exigencias* [subrayado propio] y lograr una conciencia corporal...” (Alumna de 2º año)

“...dejar de pensar en las expectativas que tenemos que llenar y cumplir...” (Alumna de 2º año)

"...hacer una auto-evaluación de nuestro cuerpo, *escuchar las exigencias del mismo* [subrayado propio]..." (Alumna de 2º año)

"...levantarse a la mañana sin *forzar* sectores del cuello sino poner las manos a los costados para *forzar* [subrayado propio] los brazos..." (Alumna de 2º año)

Poco a poco, pudimos observar estas concepciones como construcciones ligadas a un contexto histórico específico y comenzar a abrirnos, grupalmente, a nuevas experiencias corporales que posibilitaran vivenciar otros modos de estar y sentir. Así fue que en los registros de fin de año, comienzan a atisbarse nuevos modos de nombrar las experiencias, más atentas y reflexivas.

"Hasta hace poco tiempo tenía una idea dualista, sin saber que lo era, me parecía normal decir mi cuerpo y yo o cosas parecidas, por eso la palabra fragmentación, escisión, cuerpo y mente me llevan a reflexionar acerca del proceso a lo largo del año para hoy poder decir que mi cuerpo y yo somos una misma cosa." (Alumna de 2º año).

"Me sirvió para poder soltarme, abrirme, a escuchar y observar con todos los sentidos; a verme a mí misma y a mi alrededor, y las relaciones que surgen de nuestro contacto con el ambiente, con las compañeras, con el silencio, con la palabra, con los objetos, con lo incierto. Visualizar mi estructura, mis pensamientos, mis sentimientos, mi cuerpo, yo en toda situación dentro y fuera del instituto." (Alumna de 2º año).

"la cátedra (...) Me lleva a pensar por qué escribo lo que escribo, por qué hago lo que hago, para qué. Es esto mismo lo que me propongo generar o transmitir en los niños en un futuro. Que tengan la posibilidad de elegir, comparar posibilidades, imaginar, teorizar, inventar, errar, etc.; que puedan ser ellos los propios creadores y fundamentadores de sus propias acciones" (Alumna de 2º año).

Para redondear este apartado, nos interesa resaltar que hubo otros pensadores que, contrariamente a Descartes, criticaron aquellas perspectivas fuertemente centradas en la razón y en la negación de la experiencia sensorial y perceptiva. Nietzsche, por ejemplo, sostuvo que: "No nos corresponde a los filósofos separar el alma del cuerpo (...). No somos ranas pensantes, ni aparatos de objetivación y de registro sin entrañas; hemos de parir continuamente nuestros pensamientos desde el fondo de nuestros dolores y proporcionarles maternalmente todo lo que hay en nuestra sangre, corazón, deseo, pasión, tormento, conciencia, destino, fatalidad"<sup>19</sup>. Como plantea Citro, al interior del pensamiento filosófico de



Occidente, hubo autores que trazaron genealogías disidentes, que se enfrentaban a esta concepción hegemónica del sujeto cartesiano. Sin embargo, aún hoy observamos que la concepción dualista, es un discurso institucionalizado, que estas otras genealogías no han logrado desarticular.

## **Nociones de tiempo**

“Pero el tiempo no se puede ni ver ni sentir, ni escuchar ni gustar ni olfatear. La pregunta sigue flotando sin obtener respuesta: ¿cómo puede medirse algo que los sentidos no pueden percibir? Una hora es invisible. Pero, ¿acaso los relojes no miden el tiempo? Sin lugar a dudas, miden algo; pero ese algo no es, hablando con rigor, el tiempo invisible, sino algo muy concreto: una jornada de trabajo, un eclipse de luna o el tiempo que un corredor emplea para recorrer 100 metros”<sup>20</sup>

La noción de tiempo, plantea Elias, aparece como una “facultad específica para sintetizar, que se activa y estructura a través de la experiencia”<sup>21</sup> y que es propia de los seres humanos. Además, es orientadora de los aprendizajes realizados por el sujeto y las sucesivas generaciones. Por esto integra los contenidos que se desarrollan en la materia, y “lo temporal”, surgió como discusión en varias ocasiones, por ejemplo, como parte de las devoluciones al final de las clases, ya que a raíz de algunas dinámicas propuestas, basadas en lo rítmico, aparecía la dificultad de encontrar un pulso común y siempre tendía a acelerarse el ritmo. Esto ayudó, en ocasiones, a reflexionar sobre los “ritmos” de vida más o menos acelerados que cada uno llevaba. En ese sentido, mucho se ha rescatado la posibilidad que ofrece la materia, de producir fisuras en un sistema que impone un tiempo cronometrado, estresante, de un hacer constante que gobierna los cuerpos. Así surgían cuestiones como: ¿Cuáles son nuestras nociones de tiempo? ¿Tiempo inmediato, utilitario, productivo, ritual, emotivo? En algunas clases aparecía un tiempo en el que cada uno sentía que podía elegir.

“tomarse un tiempo con nosotras mismas...” (Alumna de 2º año)  
“vivimos con mucho estrés y acelerados todo el tiempo...” (Alumna de 2º año)

“me afecta muchísimo no poder dedicarme a lo que me gusta por falta de tiempo...” (Alumna de 2º año)

“tener tiempo para conectar con el sentir interior y con mis necesidades corporales...” “experimentar aunque no tenga tiempo...” (Alumna de 2º año)

“el aprender no está necesariamente ligado a un saber estructurado y formal, uno puede aprender hasta de uno mismo si se toma el tiempo de observarse, de escucharse y de conocerse” (Alumno de 1er. año)

“En la materia trabajamos mucho, el sentirnos, escucharnos, reconocernos, tomar conciencia de cada momento, darnos el tiempo para sentir cada momento” (Alumna de 2º año).

Sobre este eje surgió también la necesidad de revalorizar la idea de proceso, por sobre la de resultados. Esto aparecía a partir de la observación de cómo cada uno llegaba, atravesaba las experiencias en clase, y hacia una evaluación posterior, sobre cómo se sentía cuando terminábamos. A su vez, esto resonaba en el proceso mismo que, como docentes, atravesábamos por ser nuestro primer año a cargo de la materia. Producir un espacio nuevo, plantear un cambio en la currícula, implica sumergirse en un proceso, requiere ser conscientes de la dimensión temporal que implica atravesar la crisis que conlleva toda transformación, y “aprender a navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certezas”<sup>22</sup>, ó, como relatan varios alumnos: “tomamos conciencia del tiempo (individual y colectivo) a respetarlo y valorarlo...”

AÑO 1 | N° 1 | ABRIL 2012

## El quehacer docente

“Somos un cuerpo que se mueve en un espacio-tiempo, entonces somos la historia. Y si ese cuerpo produce al menos un cambio, entonces somos el cambio”<sup>23</sup>

¿Cómo pensamos la relación docente-alumno?. Desde el quehacer docente: ¿se consigna, se ordena, se propone? Desde el lugar del alumno: ¿se explora, se obedece, se cumple, se descubre? ¿Qué valor tiene, tanto para docentes como alumnos, adentrarse en estos diferentes sentidos –en su doble acepción de orientación y de percepción-, que se le otorga subjetiva y socialmente a las enseñanzas-aprendizajes?

Vale recordar que “El aprendizaje es siempre el producto de un proceso vincular, lo sepamos o no, aprendemos para otro, con otro o contra

## Movimiento y cuerpo: desnaturalizando conceptos

otro”<sup>24</sup>, y que esos vínculos están atravesados por una ética, que al mismo tiempo comporta una estética. A partir de esta constatación, surgieron en el aula algunas preguntas sobre las definiciones que implican esa ética y esa estética. Estas nociones, ¿se eligen, se imponen? ¿Pueden ser revisadas o criticadas? Fue un debate que desarrollamos en varias ocasiones en nuestros salones. Por ejemplo, para pensar el movimiento como motor, es decir un movimiento deseante, arribamos a la conclusión provisoria con los alumnos, de que con-mueve aquello a lo que le doy el status de belleza. Así, fueron surgiendo algunas asociaciones sobre los mandatos sociales de un cuerpo bello, perfecto, sano, con determinados rasgos y medidas. Y al mismo tiempo recreamos otras imágenes de belleza que logran con-movernos y que construimos a partir de la experiencia que estábamos llevando adelante. Eso condujo a nuevas cuestiones: ¿Por qué se le niega esa condición a un cuerpo que puede explorar y comunicar lo que siente independientemente de sus características físicas? ¿Cómo damos forma a un cuerpo posible -en el sentido de posibilitador- que sea capaz de escuchar y escucharse?. Y finalmente -y fundamentalmente-, desde esta nueva ética y estética que imaginamos, arribamos a esta pregunta: ¿Puedo constituirme en testigo del proceso de aprendizaje de alguien si no puedo organizarme como testigo de mi propio proceso? Con respecto a esta cuestión, sólo cabe decir que obtuvimos más de una respuesta y que la proponemos como interrogante.

Para ir finalizando, queremos contar que muchas de las experiencias relatadas hasta ahora, hicieron que necesitáramos generar instancias de discusión, como compañeros docentes, sobre cómo se daba ese convivio con los alumnos, por quienes, por otro lado, desde un principio nos vimos interpelados. Dimos lugar a sus sospechas, cuestionamientos o dudas sobre este espacio -algo de esto mencionamos sobre este carácter de “inútil” que le adjudicaban a la materia- y al mismo tiempo, reconocíamos que esa interpelación, que estábamos habilitando, se transformaba en una posibilidad de reflexionar sobre los vínculos maestro-alumno y extender esas discusiones a nuestro espacio docente, que éstas no se truncaran en el ámbito del aula, sino que se instalaran como debate para nosotros. Por otro lado, la idea misma del aula apareció en ocasiones bajo una perspectiva diferente:

“me gusta trabajar con un espacio diferente al áulico que nos permite relacionarnos de otra manera, desinhibirnos y comunicarme desde otro lugar...” (Alumna de 2º año)

“darme a conocer [en este espacio] de una forma que mis compañeras no me conocían...”

Esto a veces nos hizo preguntarnos, si Movimiento y Cuerpo no se desenvolvía en un espacio áulico ¿En dónde lo hacía? ¿O bien hacían alusión, con esos comentarios, a una lógica propia del `salón de clase` que se veía interrumpida y esa diferenciación hacia posible reconocer diferentes modos de construir y habitar el espacio?

Así, el conflicto nos fue encontrando desde el mismo quehacer docente, reflexionando colectivamente, poniendo en tensión lo que cada uno sostenía como corpus teórico, vivencial o afectivo, animándonos a discutir y revisar lo que pensábamos. Además, este escribir juntos nos expuso frente al compañero (lo que conozco y lo que desconozco, lo que confío o lo que ignoro) y nos llevó a atender que, muchas veces, nuestra escucha como docentes asimilaba el discurso de nuestros alumnos al nuestro propio, anulando posibilidades de discusión. En este sentido, una cuestión que reconocimos y nos preocupó, era la dificultad de nuestros alumnos, a veces manifestada por ellos mismos, de participar de una discusión. Relacionamos esto, con la barrera institucional que se antepone en el vínculo docente/estudiante. Así, el lugar del “saber” del primero se legitima por sí mismo, actualizándose a través de estereotipos de cómo ese vínculo “debe ser”, mucho antes de que como docentes busquemos proponer otros modos. Notábamos también cierta cuestión performática del cuerpo docente -que supone modos de estar, hablar, vestirse y ocupar el espacio- que estaban muy instaladas y que considerábamos que tenían que ser desmontadas para poder imaginar otro modo de relacionarnos que horudara aquel “deber ser”.

Es probable que, por las características de la materia, esta problemática de la presencia activa del alumno esté en primer plano, ya que el estudiante está contemplado, desde el diseño curricular de la materia, como co-constructor del espacio. Al ser una cátedra presencial, donde, desde el movimiento, se busca generar acontecimientos – entendidos como algo que acontece en un determinado espacio-tiempo contextual, que es irrepetible y se traduce en un hacer material – y producir experiencias – comprendidas como acción colectiva que transforma, disruptivas y singulares, que van en distintas direcciones, no son recetas y no garantizan una sola forma de estar, ni una sola interpretación o emoción, es decir, no son homogéneas –, el docente no puede asegurar la totalidad del proceso, sino que, asumiendo su responsabilidad como coordinador del espacio, propone co-crearlo aquí y ahora, no como algo que se evoca, sino que está siendo en ese espacio-tiempo.

Finalmente, a partir de estas incertidumbres y dificultades, entendemos que estas instancias de encuentro y escritura son necesarias para

lograr una tensión enriquecedora entre teoría y práctica que va, del movimiento (sensorial, emocional, perceptivo, imaginario) a la conceptualización, para volver al movimiento, y así sucesivamente, pudiendo en estas travesías observarnos y redireccionar nuestras propuestas. En esa intersección es que se constituye uno de los principales objetivos que, para nosotros, tiene la materia: generar reflexiones más vívidas así como hacerlos más reflexivos.

## **Bibliografía**

- Bourdieu, Pierre (1986) Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En C. Wrigth (dir) Materiales de sociología crítica, Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Citro, Silvia (2009) Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica. Buenos Aires: Biblos.
- \_\_\_\_\_ (2011) Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos. Buenos Aires: Biblos.
- Chokler, Mirtha Hebe (2005) Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanicismo a la psicomotricidad operativa. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Elias, Norbert (1989). Sobre el tiempo. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2010) El cuerpo utópico. En: <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/index-2010-10-29.html> (Consultado el 6 de junio de 2011)
- García, Raúl (1999) La Anarquía Coronada. La filosofía de Gilles Deleuze. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Matoso, Elina (comp.) (2006). El cuerpo in-cierto. Arte/ cultura/sociedad. Buenos Aires: Editorial Letra Viva.
- Ministerio de Educación, Profesorado de Educación Primaria, Diseño Curricular para la Formación Docente, Resolución n° 528, Marzo, 2009.
- Ministerio de Educación, Profesorado de Educación Inicial, Diseño Curricular para la Formación Docente, Resolución n° 528, Marzo, 2009.
- Morin, Edgar (2007) Los siete saberes necesario para la educación del futuro. Madrid: Paidós.
- Neufeld, María Rosa y Wallace, Santiago (1998). Antropología y ciencias sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas. En [www.filo.uba.ar/contenidos/.../Neufeld-Wallace-ANTYCSOC.doc](http://www.filo.uba.ar/contenidos/.../Neufeld-Wallace-ANTYCSOC.doc) (Consultado el 30 de mayo de 2011)

## Notas

1. Gouldner, Alvin en Wallace, Santiago y Neufeld, María Rosa (1998): *Antropología y ciencias sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas*. En [www.filo.uba.ar/contenidos/.../Neufeld-Wallace-ANTYCSOC.doc](http://www.filo.uba.ar/contenidos/.../Neufeld-Wallace-ANTYCSOC.doc)
2. “Planificación de la acción pedagógica prevista para 2011”. Equipo de coordinación de la Cátedra Experimental Movimiento y Cuerpo.
3. *Ibidem*.
4. Nos referimos a los tres espacios que se incorporan a la currícula de los profesorados de Inicial y Primaria: Movimiento y Cuerpo, Itinerarios por el mundo de la cultura y los Talleres de Producción pedagógica.
5. Nos referimos a la reforma de los Diseños Curriculares de las carreras del Profesorado de Educación Inicial y Primaria de los Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe aprobados por el Ministerio de Educación en las resoluciones N°. 529/09 y 528/09.
6. Wallace, Santiago y Neufeld, María Rosa (1998): *Antropología y ciencias sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas*. En [www.filo.uba.ar/contenidos/.../Neufeld-Wallace-ANTYCSOC.doc](http://www.filo.uba.ar/contenidos/.../Neufeld-Wallace-ANTYCSOC.doc)
7. *Ibidem*.
8. No mencionamos los nombres de nuestros alumnos para preservar el anonimato. Si cabe recordar que son mujeres (mayormente) y hombres que cursaron el 1er. y 2do. año tanto de la carrera de Formación Docente de Primaria como de Inicial.
9. García, Raúl (1999) *La Anarquía Coronada. La filosofía de Gilles Deleuze*. Buenos Aires: Ediciones Colihue, p. 102
10. Citro, Silvia (2006): “Variaciones sobre el cuerpo. Nietzsche, Merleau Ponty y los cuerpos de la etnografía” en *El cuerpo in-cierto*, Buenos Aires: Letra Viva, pp 45-106.
11. Fragmento del Programa de la materia Movimiento y Cuerpo
12. Matoso, Elina (comp.) (2006). *El cuerpo in-cierto. Arte/ cultura/sociedad*. Buenos Aires: Editorial Letra Viva, p. 29.
13. **Colectivo Situaciones (2001): *Conocimiento inútil en***  
[http://www.nodo50.org/colectivosituaciones/borradores\\_02.html](http://www.nodo50.org/colectivosituaciones/borradores_02.html)
14. Etimológicamente de *re-sistere*. *Re* (reiteración o vuelta atrás) *sistere* (establecer, tomar posiciones).
15. Con respecto a esto entendemos que estas emociones que se develaban como vulnerables señalan, como menciona Bourdieu, Pierre (1986) un acceso desigual a la posibilidad de imponer las normas de percepción y de apreciación del propio cuerpo. Para profundizar esta discusión ver Bourdieu, Pierre (1986)

## Movimiento y cuerpo: desnaturalizando conceptos

16. Citro, Silvia (2011) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
17. Foucault, Michel (2010): *El cuerpo utópico*. En: <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/index-2010-10-29.html>
18. Citro, Silvia (2011) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
19. Nietzsche, Friedrich en Citro, Silvia (2009): *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.  
Citro, Silvia (2011) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
20. Elías, Norbert (1989): *Sobre el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Nietzsche, Friedrich en Citro, Silvia (2009): *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
21. *Ibidem*.
22. Morin, Edgar (2007) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: Editorial Paidós.
23. Esta frase la elaboró y la propuso uno de los autores de este artículo, Marcos Peralta, como parte de las discusiones mantenidas grupalmente.
24. Chokler, Mirtha Hebe (2005): *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanicismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, p. 72