APEHUN XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia
Mar del Plata 7, 8 y 9 de septiembre de 2016
Facultad de Humanidades
ISBN 978-987-544-712-7

PERSPECTIVA CORPORAL EN LA EDUCACIÓN. CUERPO, SENTIDOS, EMOCIONES Y MOVIMIENTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Alejandra Araya

Escuela de Historia–FHyA -UNR

arayaaleli@hotmail.com

Resumen

La presente propuesta didáctica está pensada para ser desarrollada en las escuelas secundarias y en la materia Historia. Pretende incluir al cuerpo, los sentidos, las emociones y el movimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de dicha asignatura. Diagramar una propuesta con estas pretensiones implica dialogar, desde el campo de la Historia y de la didáctica de esta disciplina, con reflexiones que provienen de otros campos del saber -como es el campo de lo corporal- y con quienes trabajan a nivel vivencial para integrar distintos aspectos del ser humano: los aspectos corporales, mentales, emocionales, energéticos y espirituales. Este diálogo nos coloca ante el desafío de tender puentes entre un corpus de saberes científicamente legitimados y un conjunto de reflexiones que en muchos casos no tienen pretensiones de cientificidad. Para emprender esta tarea tomamos como referente al sociólogo brasileño Boaventura da Sousa Santos y nos apropiamos de su mirada sobre la ciencia moderna y de la propuesta integradora que despliega. En lo referente al diseño específico de nuestra propuesta, incluimos ejercicios y actividades que materializan nuestra intención de introducir una perspectiva corporal en el campo de la educación, como uno de los modos posibles de humanizar nuestra práctica integrando al ser en sus múltiples dimensiones.

Palabras clave: enseñanza de la Historia; cuerpo; sentidos; emoción; movimiento

Presentación

El presente trabajo surge como resultado de las experiencias, vivencias e inquietudes que atravesé a lo largo de mi recorrido académico, laboral y vital.

Me formé como profesora de Historia en la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Cuando terminé de cursar la carrera comencé a

trabajar como docente en dos institutos secundarios de Inriville, un pueblo ubicado en el sudeste de la provincia de Córdoba donde nací y viví hasta los 18 años[1].

Fue muy movilizante para mí -como lo ha sido también para muchas docentes- volver a la escuela con este nuevo rol, el de realizar la tarea de enseñar Historia, transmitir contenidos y disciplinar a los grupos de alumnos/as con los cuales trabajaba.

Me inquietaba el registro de que cuando abordábamos contenidos de Historia nos emocionábamos: algunas injusticias nos generaban bronca y tristeza, algunas cuestiones vitales nos daban alegría, cuando enlazábamos el pasado con el presente y los procesos históricos con nuestras vidas privadas nos conmovíamos. Y esas emociones, que eran verbalizadas, se manifestaban también en nuestros cuerpos físicos: nos sonrojábamos, nuestros corazones palpitaban más rápido, sentíamos ganas de llorar, de reír, de movernos, etc. Sin embargo las clases seguían su transcurso en el nivel de lo verbal y lingüístico, de las palabras habladas y escritas, y lo que sucedía en nuestros cuerpos en cierta forma era ignorado y no se abordaba desde/en los cuerpos mismos.

Comenzó a incomodarme esta situación e inicié una búsqueda en el campo de lo corporal, en el universo de lo sensorial, del contacto, de las emociones y del movimiento. Me formé como Danzaterapeuta -por fuera de la academia- en una Escuela de Danzaterapia Transpersonal. Finalmente volví a la Facultad de Humanidades y Artes para realizar una adscripción en la cátedra de Residencia de Historia, con el objeto de crear y diagramar una manera de trabajar en las aulas acorde a mis inquietudes; una manera que considerara a las palabras habladas y escritas, que reconociera sus lazos con las emociones, el cuerpo, los sentidos y el movimiento, y que los abordara con/desde el cuerpo mismo, integrando a estos campos como diferentes niveles de lo real. Esta ponencia es resultado de ese trabajo de integración.

Por una intervención sobre la realidad.

Diagramar una forma de trabajo que integre los aspectos antes citados implica dialogar, desde el campo de la Historia y de las didácticas general y específica, con producciones que provienen de otros campos del saber -como es el campo de lo corporal- y con quienes trabajan a nivel vivencial para integrar distintos aspectos del ser humano: los aspectos corporales, mentales, afectivos, energéticos y espirituales.[2]

Este diálogo nos coloca ante el desafío de tender puentes entre un corpus de saberes científicamente legitimados y un conjunto de reflexiones menos sistematizadas y resultantes de prácticas que en muchos casos no tienen pretensiones de cientificidad.
Para emprender esta tarea tomamos como referente al sociólogo brasileño Boaventura de Sousa Santos, y nos apropiamos de su mirada sobre la ciencia occidental moderna y de la propuesta integradora que despliega.

En su libro "Descolonizar el saber, reinventar el poder" el autor reconoce que existen diversas formas de conocer la materia, la sociedad, la vida y el espíritu; que hay una pluralidad de formas de conocimiento y que todos estamos construyendo epistemologías en el propio hacer y en el propio experimentar.

Sin embargo, el pensamiento occidental moderno monopolizó la distinción entre lo verdadero y lo falso, estableciendo una serie de criterios sobre cómo hacer ciencia y dejando fuera de lugar a los saberes que no cumplían con esos criterios de cientificidad. El occidente moderno construyó lo que él define como pensamiento abismal, un pensamiento que se erige sobre una línea, sobre una división: de este lado de la línea se encuentra la ciencia moderna con sus criterios y parámetros de cientificidad; del otro lado se sitúan los conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos, indígenas, entre otros, que para occidente carecen de relevancia porque se encuentran más allá de sus criterios de verdad y de falsedad.

En este contexto el autor propone romper radicalmente con ese modo occidental moderno de pensar y actuar, y construir conocimientos desde una ecología de saberes, es decir, desde el reconocimiento de la pluralidad, de la heterogeneidad y de la diversidad epistemológica del mundo, poniendo énfasis en la necesidad de establecer conexiones entre los saberes, sin comprometer su autonomía.

Por otro lado –aunque en la misma dirección- cuestiona el orden jerárquico que establece la ciencia moderna, que prioriza la abstracción y la representación de la realidad por sobre las intervenciones en el mundo. Él revierte este orden dándole mayor importancia al conocimiento como intervención, como conjunto de prácticas que permiten o impiden modificar lo existente.

En sus palabras: “Para una ecología de saberes, el conocimiento como intervención en la realidad es la medida de realismo, no el conocimiento como representación de la realidad. La credibilidad de una construcción cognitiva es medida por el tipo de intervención en el mundo que esta permite o previene”. (de Sousa Santos, 2010 p. 53)

La ecología de saberes prioriza las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza, y en función de esas intervenciones y de la viabilidad de las mismas jerarquiza los conocimientos que las componen, que las posibilitan, que les dan cuerpo y vida.

Desde este lugar de respeto hacia los diferentes saberes que existen, que nos constituyen, que sostenemos y nos sostienen a su vez, iniciamos nuestro diálogo; un diálogo que enlaza voces heterogéneas con el objeto de diagramar una manera de enseñar Historia acorde a nuestra humanidad; una especie de sistema que desarrolle la interacción y la cohesión de los grupos que coordinamos, que despierte nuestros sentidos y percepciones, que amplíe nuestras capacidades expresivas, emotivas y afectivas, generando espacios para que nuestros/as alumnos/as puedan encontrarse con los saberes históricos a medida que se encuentran también con otros/as y consigo mismos/as, y descubren su sensible integridad.

La enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias[3]

Las renovaciones que se producen en el campo de la Historia repercuten en las escuelas secundarias y en la enseñanza de esta disciplina, aunque no siempre con la inmediatez y profundidad deseadas por algunos/as docentes e historiadores/as.

Las dificultades aparecen cuando, al momento de reconfigurar estas unidades institucionales al calor de los cambios en las formas del Estado, de la sociedad y de los campos disciplinares que definen sus currículas, se manifiesta la realidad de que estas escuelas todavía conservan los lineamientos básicos que definieron su identidad moderna, a saber: los contenidos siguen divididos en asignaturas, la designación de profesores se sigue realizando en base a la especialidad y la organización del trabajo docente sigue girando en torno a la hora de clase u hora cátedra. El arraigue de estos elementos constitutivos de la educación secundaria y definidos por

Flavia Terigi como un trípode de hierro, termina poniendo en jaque cualquier propuesta innovadora que se desee implementar. (Terigi, 2009)
Sin embargo no podemos decir que la enseñanza de la Historia hoy sea igual que a fines del siglo XIX. Tampoco podemos dejar de percibir las modificaciones acaecidas e intentaremos en este caso marcar algunas tendencias.

Con respecto a la Historia enseñada en las aulas la tendencia que se perfila desde hace tiempo es alejarse de aquella narrativa que daba centralidad a los hechos políticos, para dar lugar a una estructuración de los contenidos en torno a ejes problematizadores, pensando en lo sucedido como proceso que debe reconstruirse en sus múltiples facetas: política, económica, social, cultural. Se manifiesta también una intención por acercar ese pasado a los/as alumnos/as estableciendo vínculos con el presente y con su entorno más íntimo, y utilizando los nuevos recursos disponibles gracias a los avances tecnológicos.

Esta realidad que se vivencia en las aulas, se enriquece cuando se abren sus puertas tanto para dar lugar a salidas didácticas, visitas guiadas a los museos y recorridos por las instituciones para hallar marcas de historicidad, como para recibir a protagonistas de la historia susceptibles de ser entrevistados, o a especialistas en temas relevantes que impactan en las vidas de los/as adolescentes como son las adicciones, la violencia de género y la Educación Sexual Integral, entre otros.

Estas cuestiones de contenido, de perspectiva y de enfoque, se corresponden con una concepción del/la docente como coordinador/a de los grupos con los cuales trabaja, y de los sujetos del aprendizaje como activos constructores del conocimiento, múltiples y diversos.

El escenario predominante entonces parece ser el de un espacio escolar que empieza a darle más lugar a la idea de coordinar que a la de dirigir, que incorpora paulatinamente los avances que se generan en el campo de la disciplina histórica, que intenta reconocer mas que disciplinar al otro, y que elige respetar las subjetividades adolescentes y tomarlas para trabajar con ellas.

Consideraciones didácticas

Ese núcleo moderno que identificamos en el apartado anterior se materializa también en el diseño de los espacios institucionales y áulicos. En las escuelas secundarias sigue predominando la división del edificio escolar en aulas, cada una para un curso diferente, con mesas y sillas individuales ubicadas frente al pizarrón y al escritorio destinado al/la docente. En cuanto a las rutinas escolares sigue en vigencia la práctica de formar filas de alumnos/as según la estatura, varones separados de mujeres, en algunas escuelas antes de entrar, en otras al salir, en otras durante los actos y en otras en todos estos momentos.

Muchos saberes pedagógicos pusieron en cuestión tanto a la estructura espacial recién nombrada como al tipo de disciplinamiento y aprendizaje que la misma permite y promueve.

Tomaremos dos aportes que proponen formas de enseñar y aprender que requieren modificaciones de este ordenamiento espacial: uno de ellos proviene de la didacta Marta Souto de Asch, quien propone enseñar desde una didáctica de lo grupal (Souto, 2003); el otro parte de las afirmaciones de Howard Gardner sobre la existencia de inteligencias múltiples (Gardner, 1994), y sus aplicaciones en el aula.

Marta Souto reconoce que en el aula no trabajamos con individualidades sino con grupos, y centra su atención en el proceso de conformación, desarrollo y consolidación de lo que denomina "grupo clase".

Parte de la idea de que conocer y canalizar las interacciones que se generan al interior de los grupos favorece la emergencia de la grupalidad[4], y permite obtener mejores resultados en lo que a aprendizaje se refiere, entendiendo por aprendizaje los cambios que se producen en las conductas de quienes participan del grupo.

La emergencia de esa grupalidad aparece como un proceso que tiene un desarrollo histórico y atraviesa distintos momentos: no es lo mismo un grupo en sus inicios, cuando sus integrantes se están conociendo y empezando a confiar los/as unos/as en los otros/as, que en su desarrollo, cuando se lleva al máximo la concreción de las tareas, o en su cierre, cuando se aproxima el fin

de un ciclo y sus miembros se preparan para separarse y conformar tal vez futuros agrupamientos.[5]

Para cada uno de estos momentos serán más apropiadas algunas actividades que otras: dinámicas de presentación (en parejas, individuales, identificándose con objetos, con animales, con valores, con cualidades, con defectos); de formación de subgrupos (por proximidad, al azar, por estatura, por edades, por sexo, por elección); de integración (ejercicios de confianza personal, de acercamiento, de confianza grupal); de sensibilización (exploración sensorial, ejercicios rítmicos, posturas corporales, máscaras); de estudio y de trabajo (lluvia de ideas, debate, juegos de roles, jornadas).

Todas ellas enlazadas al interior de una propuesta de enseñanza instauran en las escuelas la variación como norma, y generan situaciones vinculares y de aprendizaje que enriquecen la subjetividad y el campo del saber de los/as alumnos/as las atraviesan.

Como complemento de esta propuesta nos interesa introducir la mirada de quienes trabajan desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples y conciben que existen como mínimo siete tipos de inteligencia: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal, interpersonal e intrapersonal. Sostienen que cada sujeto las desarrolló en distintas proporciones y puede seguir desarrollándolas en la medida en que las mismas sean estimuladas. (Armstrong, 1999)

Al respecto Howard Gardner dirá que: “Es de máxima importancia que reconozcamos y formemos toda la variedad de las inteligencias humanas, y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos diferentes, en gran parte porque todos tenemos distintas combinaciones de inteligencias. Si lo reconocemos, creo que por lo menos tendremos una mejor oportunidad para manejar de manera adecuada los muchos problemas que nos afectan en el mundo.” (Armstrong, 1999, p. 15)

La tarea de educar desde este enfoque consiste en generar situaciones de aprendizaje que permitan desplegar esas inteligencias, que inviten a realizar deducciones, a leer críticamente, a escribir, y también a trabajar desde el cuerpo, a recorrer los espacios escolares, a interactuar con los demás y a mirarse a sí mismos/as.

Todas estas acciones requieren tanto intervenir sobre el espacio áulico y modificarlo como correr del centro a las palabras y a la lógica, para abrirnos a otras posibilidades de exploración. Este es el camino que deseamos abonar.

Perspectiva corporal en educación[6]

Una manera de comenzar a pensar esta perspectiva es asumir que somos cuerpos interactuando con otros cuerpos; cuerpos sensibles, racionales, emotivos. Que buscamos reconectarnos, reconocernos y expresar nuestra singularidad en un espacio de acción que es siempre colectivo e intersubjetivo.

¿Cómo materializar entonces los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas sin desconocer ni anular esta realidad?

Nos guía en esta tarea la propuesta de Facundo Ferrairós, quien en su texto "Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador"[7] formula las siguientes precisiones.

Piensa al cuerpo como unidad intencional y significativa, como registro de todas las experiencias vividas y posibles. Un cuerpo que aloja a la experiencia como huella y como posibilidad. Un cuerpo que es vivencia del presente: habitamos corporalmente este tiempo y este espacio, somos el movimiento y los desplazamientos de este presente. Un cuerpo que es memoria histórica; todo tipo de huellas están inscriptas en él; las prácticas y todo nuestro pasado está cuidadosamente presente: el cuerpo revive la memoria larga de la historia y la corta de nuestras experiencias. Es cuerpo de posibilidades, prefiguración de nuevas realidades, nuevos tiempos y espacios, nuevos movimientos.
A partir de esta definición, indica que accedemos a nuestro cuerpo a partir de nuestro experimentarlo, nuestro vivir en el cuerpo, y propone pensar la educación desde una pedagogía del cuerpo vivido, desde un cuerpo que experimenta en el mundo con otros cuerpos -pues nuestra experiencia es siempre intersubjetiva- y en ese experimentar, aprende. Entonces es el cuerpo el que conoce y se trata de posibilitar que el cuerpo conozca. La apuesta es atravesar por experiencias corporales, sentir con el cuerpo.

Por todo lo anterior, propone una pedagogía que no jerarquice entre la mente, el cuerpo y las emociones, que entienda al hecho educativo como una práctica poblada de palabras, emociones, sensaciones, movimiento.

Con la presente propuesta intentamos aportar a esta perspectiva: incorporar al cuerpo, los sentidos, las emociones y el movimiento, para que la enseñanza de la Historia sea un espacio de encuentro con nuestro propio pasado, con los restos de lo que fue que habitan en nosotros, y con la posibilidad de participar de una práctica que nos permita reconstruir lo sucedido a medida que nos encontramos con nosotros/as mismos/as.

Una propuesta para el aula[8]

La presente propuesta didáctica toma un tema que aparece en los contenidos curriculares de la materia Historia para las escuelas secundarias, tanto técnicas como generales: los Pueblos Originarios de América.

Desde el punto de vista histórico los aborda como problemas y como procesos, e intenta reconstruirlos en sus múltiples facetas. Para ello apela a las perspectivas teóricas presentadas en los apartados anteriores: la Didáctica de lo Grupal, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, una Pedagogía del cuerpo vivido y una Perspectiva Corporal.

Se proponen consignas para que el grupo y sus integrantes se conozcan y fortalezcan sus lazos, para que aprendan sobre sí mismos, modifiquen sus conductas y reconstruyan los contenidos disciplinares antes citados. Se los/as invita a aprender con todo el cuerpo, a tener vivencias y experiencias corporales, a pasar del registro verbal (escrito y oral) al gráfico, del gráfico al espacial, del espacial al corporal, con la gradualidad que consideremos necesaria. A incorporar sonoridad, a estimular los sentidos. A sensibilizarnos y explorarnos desde el movimiento, accediendo también a nuestras emociones.

El fin último es aumentar la conciencia sobre quiénes somos, sobre nuestro pasado y nuestro presente; repensar nuestras prácticas y nuestro ser y hacer en el mundo; reconstruirnos colectiva e intersubjetivamente, diagramando nuevos horizontes de posibilidad.

Objetivo General:

-Generar condiciones áulicas para que los/as alumnos/as puedan reconstruir los saberes históricos a medida que se encuentran con sus compañeros/as, consigo mismos/as y descubren su sensible integridad.

Objetivos Específicos:

-Reconstruir los procesos de formación de los imperios azteca e inca; caracterizarlos y pensarlos desde el presente.

-Lograr cohesión grupal y un buen clima de trabajo.

-Registrar el cuerpo y la respiración, despertar los sentidos, vivenciar conceptos y atravesar experiencias corporales. Desarrollar la conciencia.

Unidad Nº 1: Pueblos originarios de América: formaciones imperiales: aztecas e incas.

PRIMERA CLASE

Tema: Presentación personal.

Inicio: intervención sobre el espacio (mesas contra la pared y sillas ubicadas en forma circular).

Sentados/as realizamos un minuto de **silencio**[9], para registrar cómo nos sentimos. Antes de comenzar registramos nuestros apoyos (los isquiones apoyados en la silla y las plantas de los pies en el piso); desde allí nos alineamos, colocamos en eje nuestra columna vertebral, y decidimos si vamos a permanecer en eje o nos vamos a apoyar en el espaldar de la silla. Hacemos consciente nuestra respiración, la inhalación y la exhalación. Mientras permanecemos en silencio nos podemos mover y trasladar, lo que no podemos es hacer ruido, dialogar, ni estar en contacto con algún aparato tecnológico.

Luego nos ponemos de pie y caminamos por el espacio, en cualquier dirección, ocupando los espacios vacíos. Al escuchar dos aplausos nos ubicamos frente a la silla más cercana que encontremos. Cada uno/a retira un papel de una bolsita que contiene mitades de imágenes, y busca a quien tenga la mitad que le falta. Cuando se encuentran, se sientan juntos/as.

Desarrollo: cada integrante de la pareja le cuenta a su compañero/a: su nombre y apellido, su edad, el barrio o zona en que vive, con quién/es vive, por qué eligió esta escuela; su forma de expresión preferida (deporte, música, danza, dibujo, etc.) y sus referentes.

Cierre: en ronda, cada integrante de la pareja presenta a su compañero/a, expresando la información que intercambiaron.

SEGUNDA CLASE

Tema: Ubicación espacial de aztecas e incas y conformación de sus respectivos imperios.

Inicio: alumnos/as sentados/as en círculo, realizan dos minutos de silencio. Nos ponemos de pie, registramos nuestros cuerpos y nuestra respiración y marcamos con nuestros pies el ritmo de una canción andina, hasta lograr una sintonía grupal.

Desarrollo: la coordinadora solicita que pasen al centro del círculo dos voluntarios/as. Delimitamos dos espacios, dentro del círculo, con telas o cintas. Dentro de cada uno de los espacios un/a alumno/a va a caminar, al ritmo de la música, sintiendo sus desplazamientos por su espacio personal. Cuando la coordinadora lo indique, van a ingresar otros/as alumnos/as a esos espacios personales, hasta reducir la movilidad de quien estaba allí originalmente. Termina el ejercicio y conversamos sobre cómo sintieron sus desplazamientos por sus espacios personales, y qué experimentaron cuando sus espacios fueron invadidos.

Cierre: lectura individual de un texto sobre la ubicación espacial y la formación de los imperios. Marcar ideas principales, buscar palabras desconocidas.

Tarea: elaborar un resumen del texto y pasarlo a la carpeta.

TERCERA CLASE

Tema: Estructura social: jerarquía y desigualdad.

Inicio: alumnos/as sentados/as en círculo, realizan tres minutos de silencio. Exposición dialogada sobre la propiedad y el origen de la desigualdad.

Desarrollo: se ordenan según la fecha de cumpleaños, de mayor a menor. Luego se enumeran del uno al cinco y forman grupos. Realizan un resumen grupal sobre el tema.

Cierre: escucha y canto de un tema musical sobre alguna expresión de la desigualdad (canción de cuna para un niño de la calle, de Dafne Usorach).

CUARTA CLASE

Tema: Poder y contrapoder.

Inicio: alumnos/as sentados/as en círculo, realizan cuatro minutos de silencio. Pasan cuatro voluntarios al centro del círculo y se colocan en parejas. Uno de los miembros de la pareja va a mover al otro, a su antojo (con cuidado) y su compañero/a no debe resistirse. En el otro caso, un integrante de la pareja moverá al otro a su antojo (con cuidado) pero su compañero/a se resistirá. Los demás observaremos la escena. Al finalizar, quien lo desee puede expresar su sentir. Dialogamos sobre el poder y la resistencia.

Desarrollo: se agrupan como gusten y realizan un resumen del tema, de los manuales disponibles en la biblioteca de la escuela.

Cierre: lectura de los resúmenes y elaboración colectiva de una pirámide de poder.

QUINTA CLASE

Tema: Organización económica de los imperio azteca e inca.

Inicio: alumnos/as sentados/as en círculo, realizan cinco minutos de silencio. Se reordenan alfabéticamente y luego se enumeran, formando subgrupos de seis integrantes.

Desarrollo: se vendan los ojos y van a explorar los elementos que la coordinadora les acerque, con todos los sentidos menos la vista. Serán objetos que producían los aztecas e incas y vendían luego en sus mercados: aztecas: maíz, porotos, calabaza, tomate, ají, vainilla, cacao, tabaco, algodón, cayote, guayaba, higo, ananá; incas: papa, maíz, quínoa, tomate, calabaza, col, ajíes, algodón, lana de llamas y vicuñas.

Luego se quitan las vendas y realizamos un diálogo didáctico sobre el tema, guiados/as por los siguientes interrogantes: ¿qué objetos exploraron? ¿Quiénes los habrán producido, según las estructuras sociales estudiadas? ¿En qué espacios? ¿Qué habrán hecho con los excedentes? ¿Qué sensaciones experimentaron al explorarlos?

Cierre: resumen grupal de un texto sobre el tema, extraído de los manuales disponibles en la biblioteca escolar.

Tarea: revisar en sus hogares: qué alimentos consumen; quiénes los producen; quiénes los comercializan; cuán saludables son. Elaborar un relato sobre el tema, para compartir en la próxima clase.

SEXTA CLASE

Tema: Cosmovisión andina.

Inicio: alumnos/as sentados/as en círculo, realizan seis minutos de silencio.

Desarrollo: continuando en esa posición, nos disponemos a reconstruir el ritual de la Pachamama, celebrado el 01 de Agosto por los pueblos originarios andinos. Leemos el desarrollo del ritual y realizamos lo que sea posible en el interior del aula. Si el clima lo permite lo realizamos en el patio.

Cierre: quien quiera comparte su sentir sobre la clase.

-Conceptos clave: imperio –poder/resistencia – desigualdad social – tributo – redistribución – cosmovisión-.

Reflexiones finales

Para finalizar, enumeramos una serie de puntos para abordar la enseñanza de la Historia desde una perspectiva corporal, partiendo de las palabras y vinculándolas con el cuerpo, los sentidos, las emociones y el movimiento:

1. Realizar alguna intervención sobre el espacio y su ordenamiento habitual: colocar los bancos en círculo.
2. Destinar unos minutos al registro del cuerpo, la respiración y las emociones: minutos de silencio.
3. Realizar algunos movimientos corporales, con o sin música, para lograr cohesión grupal desde lo corporal.
4. Formar grupos de trabajo según criterios múltiples, para que losmiembros del grupo se conozcan y fortalezcan su unión.
5. Trabajar con palabas y pasar de las palabras a graficar situaciones, del dibujo al cuerpo, y del cuerpo al movimiento.
6. Proponer actividades que inviten a la exploración sensorial, facilitando la emergencia de las vivencias y conversando luego sobre las mismas.

Referencias

Alforja (2004). Programa Coordinado de Educación Popular, *Técnicas participativas para la educación popular*. Buenos Aires: Ed. Humanitas.

Antunes, C. (2004). *Educar en las emociones. Nuevas estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples*. Buenos Aires, Ed. San Benito, 2004.

Anzieu, D. y Martín, J. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

Armstrong, T. (1999). *Las Inteligencias Múltiples en el Aula*. Buenos Aires: Ed. Manantial.

de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ed. Trilce.

Caviedes, M. (1987). *Dinámicas de Grupos,* Buenos Aires: Ed. Paulinas.

Corea, C y Lewkowicz (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituídas, familias perplejas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

David, J. (1990). *Juegos y trabajo social. Un nuevo auxiliar de la práctica*., Buenos Aires: Ed. Humanitas.

Davini, C. (2002). *De aprendices a maestros.* Buenos Aires: Ed. Papus.

Fux, M. (2004). *Qué es la Danzaterapia. Preguntas que tienen respuesta.* Buenos Aires: Ed.Lumen.

Fux, M. (1998). *Danzaterapia. Fragmentos de vida.* Buenos Aires: Ed. Lumen.

Fux, M. (2001). *Después de la caída…¡Continúo con la Danzaterapia!* Buenos Aires: Ed. Lumen.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kesselman, S. (1992). "El campo de lo corporal". En: *Revista Kiné*, Nº1, Buenos Aires. Disponible en: www.revistakine.com.ar/textos/campocorporal.html.

Kesselman, S. (2005). *El pensamiento corporal: de la inteligencia emocional a la inteligencia sensorial*. Buenos Aires: Ed. Lumen.

Le Breton, D. (2008). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ed.Nueva Visión.

Moglia, P., Sislián, F. y Alabart, M. (1998). *Pensar la Historia. Argentina desde una historia de América Latina*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.

Ossanna E., Bargellini, E. y Laurino, E.. (1994). *El material didáctico en la enseñanza de la Historia,* Buenos Aires: Ed. El Ateneo.

Raiter, B. y Rizzi, A. (2008). *Una Historia para pensar. Moderna y Contemporánea.* Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Rey, E. (2004). *El Cuerpo Emocionado. Pedagogía artística para una psiquis anquilosada*. Buenos Aires: Ed. Dunken.

Souto de Asch, M. (2003). *Hacia una didáctica de lo grupal.* Madrid: Miño y Dávila eds.

Souto de Asch, M. (1987). "El grupo de aprendizaje como unidad de operación pedagógica". En: *Revista Argentina de Educación*, vol.8.

Notas

[1] Las escuelas son el Instituto Secundario Privado "José María Paz", dedicado a la educación de los/as adolescentes, y el Centro Educativo Nivel Medio para Adultos Nº 291 Monte Buey, Anexo Inriville, dedicado a la educación de jóvenes y adultos. En las dos instituciones transité mis primeros años como docente y fueron muy importantes en mi formación, tanto por la libertad con la que trabajé como por lo que me ofrecieron en cuanto a capacitación y calidez humana.

[2] Dentro del "campo de lo corporal" incluimos una gran variedad de disciplinas que trabajan con el cuerpo, las emociones, las sensaciones, el movimiento, la experiencia, la vivencia y los aspectos energéticos y espirituales del ser humano. Podemos citar a la Eutonía, la Danzaterapia, la Bioenergética, la Biodanza, el Psicodrama, la Expresión Corporal, la Psicología, entre otras. Desde sus prácticas, estas disciplinas generan reflexiones disímiles en las cuales hallamos al menos dos puntos de convergencia: una crítica del sujeto cartesiano y de la división cuerpo-mente que el mismo establece, y una aversión hacia el proceso de disciplinamiento que las instituciones de la modernidad han operado sobre los sujetos y sus sensibilidades. Desde sus prácticas también, identifican, reconocen y trabajan por la emergencia de otro tipo de sujeto, multidimensional, generando espacios para que pueda expresarse, con otros, en toda su humanidad: corporal y sensible, mental y afectiva, energética y espiritual. Para enmarcar las reflexiones que incluimos en la presente propuesta tomamos los aportes realizados por Susana Kesselman (1992) en su artículo "El campo de lo corporal".

[3] La siguiente descripción sobre la enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias es resultado del trabajo que realicé en la cátedra de Residencia de Historia (Escuela de Ciencias de la Educación-UNR) entre abril del 2014 y marzo del 2016, en calidad de profesora adscripta. Entre las tareas allí realizadas puedo citar: la asistencia a las clases de Residencia y el registro de su dinámica, la observación de las prácticas de tres residentes en una escuela secundaria de Rosario, la lectura de unidades didácticas y clases diagramadas por siete alumnos/as de Residencia, la

elaboración de relatorías y de informes, el cruce de los datos obtenidos con la bibliografía de la cátedra, y la intervención en tres clases coordinando actividades referentes a la dinámica grupal e incluyendo aspectos corporales y emotivos.

[4] La autora define a la grupalidad como la potencialidad de ser grupo y consolidarse como tal. Al respecto dirá: "Todo conjunto o encuentro entre personas tiene la posibilidad de ser grupo, está ubicado en una dimensión potencial de grupalidad y la transita. Los sujetos (docente-coordinador, alumnos-miembros) podrán tener mayor o menor conciencia de esta cualidad potencial y podrán favorecerla u obstruirla de distintas maneras." (Souto, 2003, p. 60)

[5]Además del desarrollo histórico del grupo, la autora identifica una serie de elementos a observar al momento de pensar en una propuesta de enseñanza desde una didáctica de lo grupal: la cantidad de alumnos/as y las edades de los/as mismos/as, la comunicación que existe entre ellos/as y su distribución espacial, los recursos técnicos disponibles, los roles y el liderazgo, los vínculos y las relaciones interpersonales, entre otros.

[6] Delimitamos el campo de lo corporal a partir de los planteos que realiza Susana Kesselman en el texto antes citado, "El campo de lo corporal", donde establece una comparación entre "lo corporal" y "lo grupal" con el fin de definir su campo de interés. Postula que de la misma manera que "lo grupal" está presente como enfoque cuando pensamos a las personas insertas en tramas, en vínculos, en sistemas de relaciones; de la misma forma se manifiesta lo corporal como una mirada, una manera de situarse y sentirse en el propio cuerpo, y desde allí percibir al otro. Por ejemplo, podemos trabajar con técnicas corporales y no estar situados en este nivel de lo corporal; y en el otro extremo podemos desconocer técnicas corporales y sin embargo estar atravesados/as por esta mirada: hay profesionales que llegan a movilizar corporalmente a sus pacientes a través de la palabra, de una palabra que toca el cuerpo como puede tocarlo una mano. Lo corporal aparece aquí entonces como mirada, como reflexión sobre la conducta, como un afinarse en el propio cuerpo, en la capacidad perceptiva, para trabajar con los/as otros/as y no dejar fuera de la teoría la sensación y la emoción de las ideas.

[7]Disponible en: http://descolonizarlapedagogia.blogspot.com.ar/2016/04/hacia-una-pedagogia-del-cuerpo-vivido.html

[8] Esta propuesta didáctica fue realizada en la Escuela de Enseñanza Técnico Profesional EETP Nº 625 "Carlos Guido y Spano", entre marzo y junio del año 2016, en la ciudad de Rosario. Se nutre de propuestas anteriores realizadas en las escuelas donde trabajé: el Instituto Secundario "José María Paz" y el Centro Educativo Nivel Medio para Adultos de Inriville, Córdoba, y la EETP Nº 469 "Estanislao Zeballos" de Rosario. En esas tres escuelas realicé experiencias aisladas diseñadas desde este abordaje, y actualmente trabajo desde esta perspectiva de manera sistemática.

[9] Práctica que será realizada al comenzar cada clase, aumentando el tiempo hasta llegar a unos 5 o 10 minutos, según las características del grupo clase. La misma irá acompañada de un inventario corporal, guiado por la coordinadora.