

El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado

Lucio MARTÍNEZ ÁLVAREZ

RESUMEN

El punto de partida de este escrito es una obviedad. Todos los seres humanos tenemos cuerpo. Siempre. El que seamos seres corpóreos no es algo anecdótico o marginal, sino que nos constituye como personas. Somos seres humanos no a pesar de tener cuerpo, sino porque tenemos un cuerpo humano. Hemos dejado atrás, al menos en los discursos, las visiones dualistas en las que el cuerpo era considerado un lastre, algo secundario y supeditado a otras características más «sublimas». Lapierre (1990, 9) reconocía la sucesión de dualismos, primero el teológico y luego el filosófico, que han situado el cuerpo en la escuela en una posición subordinada. Sin embargo, en nuestro tiempo gana peso la idea de que las personas no somos seres duales ni compartimentados, sino que tenemos una naturaleza con múltiples dimensiones interrelacionadas que nos constituyen como seres únicos en un proceso dinámico en el que participan lo biológico, lo cultural, lo social o lo histórico, por nombrar solo algunos agentes. De acuerdo con esta premisa, la pregunta que quiero explorar en las páginas siguientes es cómo responde la educación a nuestra naturaleza corpórea. Más en concreto, en este artículo quiero presentar algunos temas que considero que deberían formar parte de la formación inicial para que cada docente y el sistema educativo en su conjunto puedan tener una respuesta más elaborada al hecho de que educadores y educandos son seres con cuerpo. Esto implica detenernos a pensar cómo la escolaridad afecta y es afectada por esta característica humana de sentir, de percibir, de aprender, de relacionarse, de enseñar o de pensar con y desde el yo-cuerpo. Propondré cinco bloques temáticos en torno a los que podría organizarse esta formación del profesorado siguiendo lo incluido en el plan de estudios del grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid.

PALABRAS CLAVE: formación inicial del profesorado, pedagogía de la expresión corporal, cuerpo, escuela.

Datos de contacto:

Lucio Martínez Álvarez

Departamento de Didáctica
de la Expresión Musical, Plástica
y Corporal
Escuela Universitaria de Educación
Avda. Madrid, 44
34004 Palencia
Tel. 979108270
E-mail: lucio@mpc.uva.es

Recibido: 15/4/2013

Aceptado: 6/7/2013

The treatment of the body in initial teacher training

ABSTRACT

The starting point of this paper is obvious. All human beings have a body. Without exception. That we are corporeal beings is not a trivial or marginal matter, it defines what we are as people. We are human beings not despite having a body, but because we have a human body. We have left behind, at least in discourses, dualistic visions in which the body was considered a burden, something secondary and subject to more «sublime» features. Lapiere (1990, 9) recognised the succession of dualisms, first theological and then philosophical, which have placed the body in a subordinate position at school. However, in our days, the idea that people are not dual or compartmentalised beings, but beings with a life with multiple interrelated dimensions that define us as unique individuals in a dynamic process in which the biological, cultural, social or historical parts, to name just a few, is gaining ground. According to this premise, the question I wish to explore in the following pages is how education responds to our corporeal nature. More specifically, in this article I wish to present some issues that I think should be part of initial training so that each teacher and the educational system as a whole have a more elaborate answer to the fact that teachers and learners are beings with bodies. This involves us taking time to think about how schooling affects and is affected by this human trait of feeling, perceiving, learning, relating, teaching or thinking with and from the I-body. I will propose five thematic blocks around which this teacher training could be organised, which follows the curriculum of the Degree in Primary Education from the University of Valladolid (Spain).

KEYWORDS: initial teacher training, pedagogy of body expression, body, school.

Introducción

En los últimos años ha existido un avance claro en considerar que las personas somos seres globales y que la escuela no puede centrarse solo en aspectos cognitivos. Mencionaré tan solo algunos ejemplos.

Comienzo por el archicitado informe Delors, *La educación encierra un tesoro*, donde se defiende que la educación tiene cuatro pilares (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), intentando superar la visión centrada en la abstracción y el conocimiento cognitivo. El informe propone como una de sus «pistas y recomendaciones»: «Una estimación más exhaustiva del desarrollo humano que tenga en cuenta todas sus dimensiones, de acuerdo con la orientación de los trabajos del PNUD» (Delors *et al.*, 1996, 85).

En la misma época en la que se publicó este informe, comenzó a retornar al discurso sobre las políticas educativas el enfoque por competencias. Por ejemplo, los primeros trabajos de DeSeCo se inician a finales de 1997, y ese mismo año comienza otra iniciativa de la OCDE, que es el programa de evaluación PISA.

Dejando a un lado las diferentes orientaciones, finalidades, fundamentaciones y repercusiones que conlleve este enfoque por competencias, supone una reacción a la concepción de educación limitada a lo cognitivo. Por el contrario, se defiende que el conocimiento supone una mezcla interactiva de «dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones.» (Pérez Gómez, 2007, 11).

Podríamos, por último, hablar también de la creciente presencia de la educación emocional, que tuvo un impulso enorme con los trabajos sobre inteligencia emocional de Daniel Goleman (1996). Lo emocional tiene un vínculo especial con lo corporal pues, como señala Damasio (2010, 175): «El mundo de las emociones es en amplia medida un mundo de acciones que se llevan a cabo en nuestros cuerpos, desde las expresiones faciales y las posturas, hasta los cambios en las vísceras y el medio interno». Al igual que los otros ejemplos que he mencionado, los intentos de incluir la educación emocional en la escuela nos hablan de la insatisfacción que existe con el modelo hegemónico de escuela, que no permite una expresión global de lo que es el ser humano.

Pese a todas las declaraciones, propuestas teóricas e innovaciones, la educación y la formación del profesorado en particular tienen un tanto arrinconada la reflexión sobre lo que supone la presencia de lo corporal en la escuela, tal como afirmaba McLaren (1997, 85):

Por lo tanto, no podemos pasar por alto los cuerpos. Pero aunque esto sea evidente, la institución educativa ha tenido un clamoroso éxito en ignorar el cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en la práctica de las teorías educativas.

En este silencio, que no evita la reproducción de determinadas prácticas que ejercen un efecto claro y concreto sobre la educación de los yo-cuerpo, sino más bien lo contrario, parece como si dentro del sistema educativo lo corporal se redujera a las clases de Educación Física y otras materias «de carácter práctico», como si niños y niñas solo tuvieran cuerpo cuando están en el gimnasio o como si solo los docentes especialistas en Educación Física, y no el resto, tuvieran cuerpo. Por obvio que parezca, debemos seguir afirmando que todos los niños tienen cuerpo todo el tiempo, no solo en el recreo o en la clase de Educación Física; también los maestros y maestras: todos tienen cuerpo.

Nos encontramos, por lo tanto, con una contradicción entre la valoración discursiva a la globalidad y una permanencia cotidiana de la estancamiento, así como con una contradicción no menos importante entre lo que se cree que se hace y lo que se hace. Me refiero, en este segundo caso, a que pese a que se puede pensar que la escuela mantiene lo corporal fuera de sí, esto solo es cierto en apariencia pues, como defenderé más adelante, lo corporal forma parte del programa constitutivo de la escuela.

Para tratar de aminorar esta doble contradicción, al elaborar los planes de estudio del grado de Primaria de la Universidad de Valladolid, se consideró que convenía introducir en la formación inicial del profesorado algunos temas relacionados con lo que estamos hablando y se destinó a ellos una asignatura de seis créditos titulada Potencial Educativo de lo Corporal. Aunque en nuestra universidad hemos optado por abordar estos temas en una asignatura obligatoria, entendemos que podría haber otras formas y momentos de introducirlos en la formación inicial. En este sentido, aunque la bibliografía y las fuentes de cada tema son abundantes, hasta donde nos consta, no hay una tradición consolidada de incluirlos como parte de la formación inicial de una manera sistemática.

A continuación, tras una breve introducción sobre la presencia del cuerpo en la escuela, presentaré los cinco bloques en los que hemos organizado la asignatura y alguno de los temas que se incluyen en ellos.

El papel del cuerpo en la escuela

En la educación presencial, profesores y estudiantes acuden a las clases con sus cuerpos y, en un sentido u otro, la escuela debe responder a este hecho. Lo hace de diferentes formas. En muchos casos, se ha intentado aislar y enmudecer los cuerpos, generalmente inquietos, de niños y niñas: con castigos, mediante el mobiliario, con entretenimiento o con medicación. No siempre y no en todas las áreas se actúa de la misma manera. En algunas áreas, la motricidad es más visible, más tolerada e incluso más fomentada. También hay diversas respuestas a la imposibilidad de inmovilizar los cuerpos completamente y durante todo el tiempo. Vaca (2007) nos habla de diferentes presencias corporales que irían desde la completa inmovilidad (cuerpo silenciado) hasta formas de catarsis en las que el movimiento se usa como válvula de escape más o menos controlada (cuerpo suelto).

La presencia del cuerpo en la escuela puede ser definida como un asunto contradictorio. A tenor de lo que se lee en los documentos oficiales y en buena parte de la literatura pedagógica, parecería que lo corporal tiene una presencia escasa y, en todo caso, marginal. Sin embargo, cualquier visita a un centro educativo o cualquier conversación con docentes revela pronto que lo que ocurre en los colegios tiene bastante que ver con aspectos corporales. Schilling (1993, 95) lo describe así:

Basta con pensar en los esfuerzos de los profesores para conseguir que los niños pequeños se vistan «adecuadamente», pidan ir al servicio a tiempo para evitar accidentes, se sienten y permanezcan tranquilos durante las clases, y respeten rituales cotidianos como las plegarias matutinas y el saludo a la bandera nacional, para darse cuenta de que el

cuerpo en movimiento, controlado y disciplinado, y no simplemente el cuerpo que habla y que escucha, es fundamental en la tarea diaria de la escolarización

Lo corporal está en la lógica subyacente con la que se elaboran los horarios o se establece el calendario escolar. Está en el diseño de las aulas y en su mobiliario. Está en los uniformes o en los códigos de vestimenta. Está en las discusiones sobre el peso de las mochilas y otras repercusiones de la escolaridad sobre la salud. Hasta hace no mucho, estaba incluso en la forma en la que se administraban los castigos para controlar la disciplina. Todo esto, y otras muchas intervenciones, genera una cierta cultura somática (Boltanski, 1975) en la que, como cualquier otra forma de cultura, unas opciones se imponen a otras posibles. Es la transmisión de esta cultura somática (y, por contrapartida, las resistencias ejercidas desde una parte del alumnado), lo que centra buena parte de las energías de la vida cotidiana en las escuelas.

Podríamos afirmar, siguiendo a Barbero (2005), que el hecho de que no se hable de lo corporal no puede tomarse por una manifestación de que lo corporal es poco importante para la escuela. Más bien, como nos muestran múltiples autores, ocurre lo contrario: que desde sus inicios, la escolarización obligatoria ha tenido entre sus primeras y más importantes funciones, aunque sea de forma no explícita, el control de los niños y niñas por medio de la incorporación/encarnación de los valores dominantes en sus jóvenes cuerpos (Barbero, 2005; Kirk, 1998, 2007; Scharagrodsky, 2008, 2011; Dewar, 1994; Evans *et al.*, 2004; Milstein y Mendes, 1999; Varela, 1991; Vago, 2002; Vigarello, 2001).

A manera de síntesis de los argumentos expuestos y detallados por muchos autores, podemos leer lo que nos dice Porter (1993, 275):

De manera similar, una historia de la educación que se centre con exclusividad en el logro de aptitudes como la de la lectura y la escritura olvidará una de las principales funciones de las escuelas pobres, de caridad o elementales en el pasado: la imposición, la obediencia física o la educación como proceso para doblar a los niños. Así mismo, sería estrecho de miras evaluar los objetivos de inspectores de salud e higienistas pensando sólo en contaminación y sistemas de saneamiento: su interés se dirigía en medida no menor a la suciedad moral y la regulación del contagio y la contaminación sexual.

Se impone, por tanto, reflexionar en la formación inicial del profesorado sobre este aspecto de la escolaridad y de la educación. En la Universidad de Valladolid, hemos intentado organizar los principales asuntos que deberían formar parte de la formación básica de los docentes en torno a cinco bloques que presentaré brevemente a continuación.

Temas para la formación de los docentes sobre lo corporal: propuesta de cinco bloques de contenidos

Debido a las limitaciones de tiempo en la formación inicial y el carácter introductorio con el que se plantea la asignatura, hemos optado por agrupar los temas en cinco bloques, si bien todos mantienen conexiones entre sí y, además, con otras muchas asignaturas. Está especialmente vinculada con el *practicum*, en la medida que una de sus finalidades es ayudar a desvelar lo que permanece oculto en los entornos escolares, no tanto porque esté escondido, sino porque nos pasa desapercibido debido a nuestro particular proceso de construcción como personas, escolares y profesionales. Es, precisamente, buscando un proceso crítico de reconstrucción, por lo que incluimos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje una aproximación autobiográfica a lo que supone la escolarización desde la perspectiva de la experiencia corporal. El contraste del material presentado con la propia vivencia (y las biografías de otros compañeros) sirve para poder reflexionar sobre el propio proceso de incorporación.

Bloque I. La experiencia vivida y sus huellas en lo corporal

Se trata de un bloque introductorio en el que se empieza por tomar conciencia del papel que el cuerpo y la experiencia vivida tienen en nuestra constitución como personas, incluso antes de que comience la socialización escolar.

El punto central de este bloque es entender que somos seres corporales y que nuestro cuerpo se desarrolla no solo mediante la expresión de programas biológicos, sino interactuando con el contexto social, histórico o cultural en el que se humaniza y adquiere significados.

Desde el nacimiento, iniciamos un diálogo con el mundo en el que el cuerpo está en una posición central: es fuente de sensaciones con las que construimos las categorías cognitivas que nos permiten entender e interactuar con el entorno, nos conecta con otros seres humanos y establece con ellos una comunicación que antecede y rodea otros lenguajes —verbales, icónicos— permite ir ganando autonomía para intervenir en nuestro mundo y dejar huella en él. A través de nuestras experiencias vividas y por medio de técnicas corporales (Mauss, 1991), se produce un proceso de incorporación (*embodiment*) donde lo biológico y no biológico se funden ya que, como dice García Selgas (2006, 25): «No hay órdenes simbólicos que sean independientes de las carnalidades que los realizan performativamente. Lo que somos lo somos semiótico-materialmente y lo que significamos lo significamos semiótico-materialmente». También desde la neurobiología se han explicado los vínculos entre mente, cerebro y cuerpo (Damasio, 2010, 150).

Un concepto básico en este punto es el de «corporeidad», que entendemos desde una perspectiva fenomenológica:

«El cuerpo vivido» o «corporeidad» se refiere al hecho fenomenológico de que siempre estamos de una forma corpórea en el mundo. Cuando conocemos a otra persona en su entorno o en su mundo, conocemos a esa persona, en primer lugar, a través de su cuerpo. En nuestra presencia física o corporal desvelamos algo sobre nosotros mismos, pero también ocultamos algo, no necesariamente de un modo consciente o deliberado, sino más bien a pesar de nosotros mismos (Van Manen, 2003, 121).

Nos parece importante que los futuros docentes tomen conciencia sobre cómo su biografía les ha ido conformando física, emocional o ideológicamente, y que reflexionen sobre las «huellas» que ha dejado este proceso mediante particulares formas de entender, presentar, cuidar, valorar o dotar de significado a su cuerpo. Consideramos necesario reflexionar sobre este proceso de socialización para descubrir los agentes que intervienen en esa trama y su influencia en el desarrollo de las personas. Siguiendo la afirmación de Mauss (1991, 342) de que «el cuerpo es el primer instrumento del hombre», podemos decir que el cuerpo es el primer medio que el docente tiene para entender e intervenir en la escuela, por lo que debe partirse de la comprensión de cómo está conformado el suyo propio.

Bloque II. El cuerpo en el tiempo y espacio escolar

El tiempo y el espacio se consideran ejes fundamentales en la organización de la escuela desde sus inicios (Escolano, 2000). Es un tema bien estudiado que, sin embargo, tal vez no sea siempre presentado desde una perspectiva corporal. Queríamos acercarnos a lo que Van Manen (2003, 119) denomina «espacio vivido o espacialidad» y «tiempo vivido o temporalidad». Creo que es importante que los futuros docentes entiendan cómo lo corporal es un aspecto esencial para entender la experiencia escolar y la vida en las aulas. En buena medida, la escolaridad tiene entre sus fines principales, aunque no sean explícitos ni, a veces, conscientes, la domesticación corporal o lo que Luc Boltanski (1975) denomina «cultura somática». Las relaciones entre la escuela y lo corporal van más allá de que la escolaridad necesite un cuerpo «silenciado» para mejor adquirir los aprendizajes previstos. Según nos muestran Kirk, Scharagrodsky o Milstein (por citar solo algunos autores), la escolaridad tiene entre sus principales fines la incorporación de una cierta cultura somática plagada de valores (como la sumisión, el acatamiento del poder dominante, la domesticación de los impulsos o la jerarquía social y sexual hegemónica) que son asumidos como parte de un orden que se nos muestra natural (y, por lo tanto, inamovible y frente al que tenemos escaso poder de crítica) por estar acostumbrados a él y formar parte de nuestro particular *habitus*.

En este bloque podemos situar varios temas o núcleos de estudio.

Por un lado, está el análisis de la jornada escolar desde el punto de vista de lo corporal: ¿qué supone para los niños y niñas acudir a la escuela y participar en ella a lo largo del día, la semana o el curso escolar? Comenzaríamos por entender que, desde el punto de vista que estamos sacando a la luz, la experiencia escolar empieza antes incluso de que suene la campana de entrada. En efecto, los escolares anticipan lo que les espera allá en forma de excitación la noche previa a una excursión, angustia ante un examen, nerviosismo por cómo saldrá la representación de final de curso, miedo por ser objeto de abusos en el recreo, alegría por saberse querido y aceptado... lo que provoca intensas sensaciones corporales como recuerdan nítidamente en sus relatos de vida los estudiantes de esta asignatura de grado. También aparecen otros temas, como los códigos de vestir, el peso de las mochilas o el traslado desde el hogar hasta el colegio, que lo mismo puede fomentar hábitos saludables y de autonomía como lo contrario.

Dentro de esta misma idea de jornada escolar, hay que prestar una atención especial a los horarios: la elección de jornada continua o partida, la duración de los diferentes periodos de clase (o la mera existencia de periodos), la ubicación de las asignaturas en el horario en función de los requisitos de atención y concentración que demandan... forman parte de las decisiones de organización de una escuela en la que late nuestro ineludible ser corpóreo. Estudiándolos de cerca, vemos hasta qué punto los horarios, lo mismo que el calendario escolar, son un intento de dar respuesta (y de controlar) nuestros ritmos biológicos, que incluyen demandas variables de energía y concentración, tensión y relajación, tiempos de aseo y alimentación, control de esfínteres... y que revelan una clara jerarquía de valores sobre los fines de la escuela.

El segundo eje de este bloque lo componen los espacios escolares; lo que incluye desde la arquitectura escolar a la distribución de espacios y elementos dentro del aula. Autores como Sennet (1997) han analizado la relación entre la concepción del cuerpo en diversas sociedades y la arquitectura de sus ciudades. También la arquitectura escolar conlleva una cierta idea de cuerpo y propicia una forma de ser y estar corporal frente a otras posibles (Recio, 2009). Sin entrar en muchas profundidades, nos interesa despertar en los futuros docentes inquietudes sobre cuál es la pedagogía de la arquitectura y, centrándonos en la perspectiva que estoy presentando en este artículo, ver qué posibilidades da al movimiento, al contacto personal, a la inclusión de personas con diversas capacidades físicas y motrices, o a las necesidades de esparcimiento y juego de los niños y niñas. De igual forma, queremos que reflexionen sobre las concepciones de la infancia y de aprendizaje contenidas en el mobiliario y, más próxima a su capacidad de decisión, de la distribución del mismo dentro del aula.

En este bloque, en suma, queremos hacer una aproximación a cuál es el papel del cuerpo y el movimiento en la escuela, así como pensar alternativas para con-

seguir «escuelas móviles» (Hildebrant-Stramann, 2005) que tengan más en cuenta la dimensión motriz del estudiante y del aprendizaje.

Bloque III. El cuerpo en el proyecto pedagógico escolar

En íntima relación con el bloque anterior, podemos preguntarnos por cuál es la presencia que se otorga al cuerpo en los diferentes modelos y concepciones pedagógicas y en las teorías de aprendizaje que subyacen a dichas concepciones. Consideramos interesante detenernos a pensar en las conexiones entre pedagogía y lo corporal, tanto las más visibles como las más soterradas, ya que, según nos recuerdan Milstein y Mendes (1999, 17):

A diferencia de quienes argumentan que las prácticas escolares manifiestan la ausencia y el desconocimiento del cuerpo, sostenemos que el trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo —más o menos explícito— y que ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes.

En este bloque, queremos poner el foco en diferentes formas de concebir la enseñanza que han buscado una mayor implicación global de los estudiantes en su aprendizaje, así como entender cuál podría ser la presencia de diferentes aspectos de lo corporal en el proyecto educativo del centro. No solo, como hemos visto, una parte no desdeñable de la pedagogía es una pedagogía sobre el cuerpo o a través del cuerpo, sino que lo corporal y el movimiento es una categoría central para el aprendizaje y la vida de toda la escuela (Hildebrant-Stramann, 2005). El estudio de las funciones del movimiento puede servir de punto de partida para entender las posibilidades de este para el desarrollo (Devis y Molina, 1998).

En línea con el resto de los temas que vamos abordando en esta asignatura, nos centramos aquí en retomar conocimientos que tal vez han sido ya estudiados en algún otro momento de su formación inicial (por ejemplo, en asignaturas de las áreas pedagógicas y psicológicas), pero con el énfasis en comprender los principios y aplicaciones de diferentes intentos de establecer una escuela más activa, donde la manipulación y la estimulación sensorial sean la base del aprendizaje. Queremos que el futuro docente se pregunte por el papel que diferentes teorizaciones y sus prácticas otorgan al cuerpo y al movimiento, para provocar una reflexión sobre la concepción del ser humano y del aprendizaje que subyacen. El objetivo último sería avanzar en las posibilidades de que el centro en su conjunto colabore en crear una «escuela con cuerpo y en movimiento» (Agora, 2007, 2008) o «escuelas móviles» (Hildebrant-Stramann, 2005).

Bloque IV. El cuerpo fuera del tiempo y del recinto escolar

Entender el papel del cuerpo en la educación implica una mirada, aunque sea rápida, a cómo es la vida de los niños y niñas fuera del tiempo escolar y cómo esta

vida «extraescolar» se ve afectada, para bien o para mal, por lo que ocurre en los colegios. Consideramos que es importante que un docente conozca cuáles son las aficiones, los temas de interés, las necesidades de los niños y niñas para entender cómo se ven afectadas por la escuela (por ejemplo, por los horarios, o por los deberes) y cómo pueden ser enriquecidas desde la escuela.

En nuestra sociedad urbana y, en gran medida, sedentaria, consideramos que tiene una especial importancia pensar en cómo podríamos colaborar con las familias y con diferentes agentes de socialización (asociaciones, instituciones, voluntariado...) para que las jornadas de los niños y niñas no se limiten a lo que ocurre en la escuela pues, siendo esto importante, no puede ser lo único. Sin embargo, vemos una creciente colonización del tiempo de ocio infantil por «actividades productivas» que siguen la lógica del rendimiento y no la del ocio (Honoré, 2010).

La infancia precisa moverse y hay espacios y actividades que no combinan bien con las estructuras que pueden darse en las instituciones de enseñanza, pero que tienen un enorme valor educativo. Entre todas, destacamos el acercamiento al medio natural por las capacidades que moviliza y las oportunidades de desarrollo personal, social y físico que ofrece. Queremos, igualmente, que se conozca el potencial educador de la ciudad (Carta de ciudades educadoras, 2004) y su aportación con un espacio que no sea hostil con los niños y niñas que juegan en sus parques y se desplazan por sus calles (Tonucci, 2004). Abogamos por que la escuela se inserte en el barrio y contribuya a hacer un entorno más amable con la infancia.

Bloque V. El cuerpo del docente

Finalmente, para completar esta introducción al potencial educativo de lo corporal, nos parece interesante tornar la mirada hacia el propio docente, pues lo mismo que la escuela actúa con frecuencia como si los estudiantes no tuvieran cuerpo, también podría parecer que a veces se piensa que también los maestros y maestras son seres incorpóreos. Bien sabemos que no es así. Una educación sobre lo corporal de los futuros docentes debería incluir el hecho, no baladí, de que también ellos tienen cuerpo. Al respecto, dice Lapierre (1990, 13):

Cuando se habla del cuerpo en la educación, no se trata solamente del cuerpo del niño... sino también del cuerpo del educador. Lo olvidamos con demasiada frecuencia. La relación maestro-alumno no es solamente una relación audio-visual a través del lenguaje y la escritura. Es también una relación psicoafectiva y psico-tónica en la que cada uno incluye su personalidad. Querer modificar la relación pedagógica sin modificar las capacidades de relación del educador, su capacidad de escuchar, de comprender y de dominar, es una ilusión.

Sin embargo, en pocos casos se atiende a esto expresamente en la formación inicial, pese a que sea evidente en múltiples situaciones: cuando los nervios atena-

zan a quien habla en público (incluso con solo imaginarse delante de otros), cuando se piensa en la imagen que se quiere transmitir en prácticas, cuando se sufre una afonía tras haber forzado una voz que no está acostumbrada a hablar en alto, cuando se siente la incómoda sensación de que sobran las manos y que uno no encuentra el lugar donde colocarse cuando se debe explicar algo frente a un grupo de escolares, cuando al final de la jornada escolar se siente un cansancio inmenso que nunca se hubiera imaginado que el trabajo de maestro pudiera ocasionar...

En una primera aproximación, podemos fijarnos en cuatro temas específicos de este bloque.

En primer lugar, estaría lo relacionado con la salud del docente. Como cualquier otra profesión, la de docente tiene unas demandas corporales que, comenzando con la energía que debe movilizarse, incluye ciertas «enfermedades profesionales» como problemas relacionados con la voz. Queremos también recalcar la importancia de la respiración y de las técnicas de relajación para controlar la somatización de potenciales manifestaciones de estrés y otras enfermedades. Lo mismo que los escolares, los adultos tenemos curvas de intensidad corporal (actividad y calma) que debemos ir alternando a lo largo de la jornada y del calendario escolar. Un conocimiento de pautas de descanso, respiración, relajación, postura corporal, hidratación o alimentación puede ayudarnos no solo a alejar las patologías o tener un tono vital adecuado, sino también a mejorar las tareas propias de la profesión.

Un segundo tema donde lo corporal aparece con fuerza es la comunicación. Los docentes no se expresan solo con palabras, sino que también tienen que usar lo que, por generalizar, conocemos como «lenguaje no verbal». La gestualidad, la posición corporal o el uso del espacio y las distancias (proxémica) pueden reforzar (o arruinar) nuestra comunicación.

Podríamos decir que los docentes son también actores que representan un papel, gracias a lo cual pueden cumplir mejor con sus funciones pues de su «puesta en escena» se puede derivar una mayor implicación del alumnado, una mejor comprensión de sus mensajes, un manejo a conveniencia de aproximación o distanciamiento. Un buen docente es un buen comunicador y difícilmente se puede comunicar bien sin conocer las posibilidades que nos da lo corporal para hacernos presentes (es lo que a veces definimos como «transmitir pasión» por lo que enseñamos) y también las posibilidades que nos da para «recrear» conocimientos, historias y situaciones que, en otro caso, podrían resultar excesivamente abstractos.

El tercer tema que proponemos dentro de este bloque es el de las relaciones personales y las emociones en educación.

Quizá el aspecto más notorio de que la docencia es una actividad (también corporal se expresa en las emociones que se manifiestan en nuestro cuerpo: nervios, alegría, temor, inquietud, vergüenza, incomodidad... Hemos incorporado valores, experiencias, prejuicios, filias y fobias. Ante una situación incierta (y muchas en educación lo son, sobre todo en los comienzos), nuestro cuerpo parece funcionar de forma autónoma. Sin entender muy bien por qué, siempre nos dirigimos a algunos estudiantes mientras que rehuimos (sin darnos cuenta, incluso) a otros; la perspectiva de ser observado por iguales (qué decir si somos observados por quienes consideramos que nos juzgan) nos genera gran tensión (Tarruella y Rodríguez, 2008); entrar en algunas clases parece disparar todas las alertas y encender todas las susceptibilidades...

Es muy infrecuente que estos aspectos sean abordados en formación inicial o incluso en formación permanente. Sin embargo, forman parte fundamental de la experiencia vivida de ser docente. Las emociones que genera la docencia (las más angustiosas, pero también las más exultantes y gozosas) surgen en buena medida de que esta profesión se basa en las relaciones humanas: con los escolares, con los compañeros docentes, con las familias... En todas ellas nos encontramos situaciones más gratas y otras más tensas, pero no podemos elegir a las personas, por lo que tendremos que intentar ser conscientes de las emociones que nos generan y tratar de gestionarlas.

El último tema que proponemos tiene que ver con la construcción de nuestro «yo corporal». A lo largo de toda la asignatura queremos recalcar que somos seres corporales y queremos, por ello, provocar una reflexión sobre el proceso de construcción corporal que cada uno ha seguido hasta aquí.

Nos interesa recalcar que reflexiones en cuál ha sido el proceso de construcción corporal de cada estudiante y a dónde le ha llevado: ¿a alguien satisfecho?, ¿a alguien acomplejado?, ¿a saber disfrutar de lo que los sentidos le ofrecen?, ¿a alguien que se siente a gusto cerca de otros y que no tiene demasiados estereotipos?

A modo de conclusión

En este artículo he querido presentar, casi a vuela pluma, un conjunto de temas que quieren hacer visible lo que, en cualquier caso, está presente en la cotidianidad de la docencia pero que muchas veces no ha sido abordado de forma sistemática.

Seguramente faltan muchos temas y hay otros que pueden ser ubicados en otros momentos de la formación inicial (o permanente) mejor que en la asignatura que he presentado aquí. No he intentado defender como única la propuesta que, junto con el resto de profesores de la Universidad de Valladolid que imparti-

mos esta asignatura, presento aquí. Debe entenderse como un esbozo que aún precisa ser matizado y enriquecido, pero del que consideramos que merece la pena ser tenido en cuenta.

Referencias bibliográficas

- ÁGORA (2007). Monográfico «Una escuela con cuerpo». *Revista Ágora para la educación física y el deporte*, 4-5.
- (2008). Monográfico «Una escuela en movimiento». *Revista Ágora para la educación física y el deporte*, 6.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (2005). «La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en educación física». *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25-51.
- BOLTANSKI, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires: Periferia. (Ed. or., *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. Vol. 26 (1), pp. 205-233. 1971).
- Carta de ciudades educadoras (2004). *VIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras* (Génova, 2004).
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino. (Ed. or., *Self Comes to Mind: Constructing the conscious Brain*. Pantheon. 2010).
- DELORS, J. et al. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DEVÍS, J., y MOLINA, J. (1998). «Funciones de la educación física en el currículum escolar». En A. García, F. Ruiz y A. Casimiro, *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar* (pp. 48-51). Málaga: I.A.D.
- DEWAR, A. (1994). «El cuerpo marcado por el género en la Educación Física: una perspectiva feminista crítica». En J. I. Barbero González (ed.), *Investigación alternativa en Educación Física* (pp. 111-126). Málaga: Unisport.
- ESCOLANO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- EVANS, J., DAVIES, B., y WRIGHT, J. (eds.) (2004). *Body knowledge and control. Studies in the sociology of Physical Education and Health*. Londres: Routledge.
- GARCÍA SELGAS, F. (2006). «Apuntes sobre la interdependencia ente sentido y corporalidad.» En B. Muñoz González y J. López García (eds.), *Cuerpo y medicina. Textos y contextos culturales* (pp. 23-35). Cáceres: Cicon.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HILDEBRANT-STRAMANN, R. (2005). «Escola (s)emmovimiento». *Movimento*, 11 (1), 121-139.

- HONORÉ, C. (2010). *Bajo presión. Cómo educar a nuestros hijos en un mundo hiperexigente*. Barcelona: Akal. (Ed. or., *Under pressure*. London: Orion books 2008).
- KIRK, D. (1998). *Schooling bodies. School practice and public discourse 1880-1950*. Londres: Leicester University press.
- (2007). «Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades (inter)nacionales en la sociedad postdisciplinaria». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 39-56.
- LAPIERRE, A. (1990). «El papel del cuerpo en la educación». *Boletín de información y documentación Unisport*, 11, 9-16.
- MAUSS, M. (1991). «Técnicas y movimientos corporales». En M. Mauss, *Sociología y Antropología* (pp. 337-356). Madrid: Tecnos. (Ed. or., «Les techniques du corps», *Journal de Psychologie*, 32, 271-293. 1935).
- MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós. (Ed. or. *Critical pedagogy and predatory culture. Oppositional politics in a post-modern era*. Londres: Routledge. 1995).
- MILSTEIN, D., y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas Primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- OCDE (2001). «Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)». *Annual Report. 2001/spring 2002*. En línea, <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>>. (Consulta: 4/7/2013).
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (2007). «La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas». *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- PORTER, R. (1993). «Historia del cuerpo». En P. Burke (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 255-286). Madrid: Alianza.
- RECIO, C. M. (2009). «Escuela, espacio y cuerpo». *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (54), 127-139.
- SCHARAGRODSKY, P. (ed.) (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2011). *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.
- SENNET, R. (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- SHILLING, C. (1994). «Cuerpo, escolarización y teoría social; el capital físico y la política de la enseñanza de la EF». En J. I. Barbero González (ed.), *Investigación alternativa en Educación Física* (pp. 93-109). Málaga: Unisport.

- TARRUELLA, N. L., y RODRÍGUEZ, L. B. (2008). «La mirada en la organización corporal del/la docente». *Revista Pilquen*. X (5), 1-5.
- TONUCCI, F. (2004). «La ciudad de los niños». *Cuadernos de Pedagogía*, 229, 8-12.
- VACA ESCRIBANO, M. (1989). «Cuerpo y educación. Sobre el potencial educativo de lo corporal». *Apunts*, 16-17, 99-104.
- (2007). «Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento». *Ágora para la EF y el Deporte*, 4-5, 91-110.
- SANTAMARÍA, N., y FUENTE, S. (2013). *Las cuñas motrices en Educación Infantil y Primaria*. Palencia: Ed. autor.
- VAGO, T. M. (2002). *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books. (Ed. or., *Researching live experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Londres, Ontario: Aithouse Press. 1997).
- VARELA, J. (1991). «El cuerpo en la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica». En VV. AA. (eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 229-247). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- VIGARELLO, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión. (Ed. or., *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir redressé*. Armand Collin).