

La disponibilidad corporal en la formación docente. Cuerpo, juego, arte, expresión y emoción en clave de enseñanza

Por Evelina Brinnitzer⁴³

Introducción

Las profundas transformaciones políticas, socioculturales, económicas, hacen que hoy el trabajo docente se caracterice por la complejidad de los contextos, la heterogeneidad de instituciones, de los grupos y estudiantes en su campo de intervención, con tensiones entre certezas e incertidumbres en un mundo cambiante. La formación docente tiene el gran desafío de abordar concepciones y prácticas situadas, ofreciendo distintos formatos para relacionar los saberes sobre la enseñanza y el saber enseñar.

⁴³ Instituto de Formación Docente, San Carlos de Bariloche.

Este texto tiene la intención de hacer aportes para la reflexión acerca del cuerpo en la formación docente. La propia biografía escolar (y también la no escolar) vinculada a las experiencias corporales, motrices, expresivas y lúdicas representa un punto de partida para el desarrollo de una disponibilidad corporal en clave de enseñanza. A qué llamamos disponibilidad corporal y cómo se construye en la formación docente, cómo recuperar la propia biografía, son algunas de las preguntas que trataremos de responder a lo largo de este texto. Los aportes teóricos de distintos autores y las reflexiones estarán entramados en un diálogo con las voces de estudiantes del Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche,⁴⁴ para finalmente construir algunas orientaciones prácticas.

Acerca de la disponibilidad corporal docente

En el campo de la educación física, la psicomotricidad y las prácticas motrices es frecuente emplear el concepto de disponibilidad corporal. Para Gómez (1999), cada contexto cultural promueve ciertos usos y prácticas corporales, ciertas formas de movimiento que constituyen particularidades de la disponibilidad corporal. En este concepto se entran cuerpo, mente, emociones y entorno en un proceso de construcción progresiva a lo largo de toda la vida.

Según Maigré y Destrouper (1976, p. 157), “debe ser considerada *sine qua non* de toda relación educativa verdadera”. Es decir, según esa locución latina, que la entienden como indispensable, necesaria, esencial, casi una condición de carácter más bien obligatoria en la vinculación entre docentes y estudiantes. Cabe entonces formularse algunas preguntas: ¿a qué llamamos y hace referencia la disponibilidad corporal?, ¿es necesario su desarrollo en la formación docente?, ¿cómo recuperar

⁴⁴ Las frases fueron escritas en el marco de un texto reflexivo que data de 2019 acerca de la temática. Están señaladas en recuadros y en cursiva.

las experiencias corporales de las biografías de los grupos de estudiantes en el proceso de formación?, ¿qué disponibilidad corporal, o más bien disponibilidades, se necesitarían durante la formación docente?, ¿cómo se construye? El cuerpo disponible, pero ¿para qué?, ¿qué implica estar o no estar dispuesto/a desde el propio cuerpo?, ¿cuál es el alcance de ese *estar dispuesto/a*?

Ensayando definiciones de la disponibilidad corporal

La disponibilidad corporal es considerada también una meta de la educación física escolar. Le Boulch (1991), un clásico referente, consideraba que la disponibilidad corporal estaba vinculada a la resolución de problemas motrices, es decir, que en presencia de una situación inhabitual uno pueda intencionalmente responder corporal y motrizmente a esa situación. El cuerpo-objeto característico de la enseñanza técnica, repetitiva, mecanizada es reemplazado por la construcción de un cuerpo sentido como propio, como expresión de las experiencias vividas, “un ser situado corporalmente en el mundo” (1991, p. 22).

A su vez, algunos autores como Ruiz Pérez (1995) desarrollan el concepto denominándolo competencia motriz, entendiéndola como el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que se realizan con el medio y con los demás. La competencia motriz permitiría resolver los problemas de movimiento en diferentes esferas de la vida cotidiana.

La disponibilidad corporal puede entenderse entonces como una construcción subjetiva a través de la cual se tiene preparación para la acción y la interacción con los demás y con el entorno. Se trata de una construcción progresiva de diferentes actitudes y conocimientos a partir de experiencias ricas y variadas que permitirían resolver distintos problemas y situaciones motrices.

ACEPCIONES DE *DISPONIBILIDAD*

ESTAR DISPUESTO

1. Cualidad de que algo o alguien se pueden colocar según un orden o posición adecuada.
2. Posibilidad de hacerse presente para lo que se necesite.

ESTAR DISPONIBLE

1. Listo para utilizarse o para la acción.
2. Sin destino definido pero que puede ser empleado para algo.
3. Libre de obstáculos para algún servicio.

Figura 1: Acepciones de disponibilidad. Fuente: Elaboración de la autora.

Pues bien, la palabra disponibilidad contiene una ambigüedad en su acepción. Etimológicamente, proviene del latín y significa la cualidad de que algo o alguien se pueden colocar según un orden o posición adecuada. En sus componentes cuenta con el prefijo *dis* (de arriba abajo), *ponere* (poner), *ible* (que puede), más el sufijo *-dad* (cualidad).⁴⁵ Pero también la disponibilidad hace referencia a que en la vida cotidiana se la considera como la posibilidad de algo o alguien de hacerse presente para lo que se necesite. En ese sentido, la disponibilidad remitiría a hacer posible, dar respuestas, resolver problemas, o solamente ofrecer una ayuda.

En la disponibilidad conviven dos cualidades humanas: estar dispuesto/a y estar disponible. Respecto a estar dispuesto, en el párrafo anterior se enuncian dos acepciones. Por un lado, en cuanto a encontrarse

⁴⁵ Extraído del Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

bien posicionado/a o ubicado/a y, por el otro lado, a estar decidido/a y preparado/a para la acción ante alguna necesidad. En cuanto a estar disponible, podemos encontrar tres sentidos. Que algo o alguien esté listo para utilizarse o para la acción; que se esté sin destino definido pero que puede ser empleado inmediatamente para alguna función; y por último, que esté libre de obstáculos para algún servicio (ver *Figura 1: Acepciones de disponibilidad*).

ACEPCIONES DE *DISPONIBILIDAD* REFERIDAS A LO CORPORAL

ESTAR DISPUESTO CORPORALMENTE

1. Cualidad de ubicarse o moverse según un orden o posición adecuada.
2. Posibilidad de hacerse presente corporalmente para lo que se necesite.

ESTAR DISPONIBLE CORPORALMENTE

1. Cuerpo listo para la acción.
2. Cuerpo que puede ser empleado para algo.
3. Libre de obstáculos para algún movimiento o resolución de problema.

Figura 2: Acepciones de disponibilidad referidas a lo corporal.

Fuente: Elaboración de la autora.

Podemos ahora vincular estas diferentes acepciones (de estar dispuesto y disponible) con y desde lo corporal. Estar dispuesto corporalmente, con preparación y ubicación para el movimiento y la acción. Estar disponible para actuar desde y con el propio cuerpo. También apelar al propio cuerpo para actuar creativamente y no tener impedimento o inhibiciones para poder resolver diferentes situaciones de la

vida cotidiana en movimiento (ver *Figura 2: Acepciones de disponibilidad referidas a lo corporal*).

La disponibilidad corporal es una expresión de la propia experiencia individual y social, como desarrolla Bourdieu (1991): “Lo que se aprende en el cuerpo no es algo que se posee como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino algo que se es...” (p. 125). El cuerpo siempre está inserto en una trama de sentidos y significaciones dentro de un contexto sociocultural. Es al mismo tiempo un producto y a la vez productor de sentidos y modos de relacionarse e interactuar con los demás.

“Cuando estaba en el secundario yo quería ser invisible. Era mi manera de sobrevivir. Yo esperaba que nadie note mi presencia. Ahora me cuesta mucho revertirlo”.

¿Docentes con disponibilidad corporal?

Ahora bien, ¿qué disponibilidad corporal necesitaría un/a docente? Es claro que la práctica docente es una práctica social, y como tal puede entenderse como una manera situada de percepción, apreciación y realización de ciertas actividades, que implican interacciones y relaciones sociales y a los sujetos que la componen (Bourdieu, 1991). La docencia requiere de una formación que permita pensarse, reconocerse, transformarse, construir conocimientos a partir de lo que cada uno es en un contexto sociohistórico para desarrollar las prácticas docentes, que Achilli (1986) entiende como:

(...) el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular

por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente (p .7).

La práctica docente supone entonces que en la formación se promueva una construcción progresiva de conocimientos para la resolución de diferentes situaciones y problemas que requieran el cuerpo/movimiento. Se trata de apropiarse del *propio cuerpo* en el sentido de poder recuperar lo vivido y vincularlo a las prácticas docentes. Stokoe (1996), citando a Harf, recupera el concepto de cuerpo pedagógico, que representa el grado de desarrollo y compromiso corporal que un docente está capacitado y dispuesto a poner en juego en su tarea educativa. Implica también una actitud para involucrarse desde el propio cuerpo en la tarea pedagógica. Es así que, aunque no se lo proponga, cada docente estará expresándose a través de su lenguaje corporal, sus gestos, posturas, movimientos, miradas, quietudes y silencios, constituyéndose así el cuerpo como un mediador fundamental de la comunicación interpersonal (Brinnitzer, 2012).

Pasar de esa “invisibilidad” que refería la estudiante a querer “hacerse visible” requiere de un proceso de enseñanza, que supone intervenciones a lo largo de toda la formación inicial⁴⁶ (y también permanente)⁴⁷ en los distintos campos, áreas y disciplinas.

La enseñanza como actividad interpersonal, según Sarason (2002), es un arte de representación. El autor desarrolla una analogía entre la docencia y las artes escénicas, partiendo de la idea del docente como un artista decidido a interesar y conmover a su grupo de estu-

⁴⁶ La formación inicial está orientada a la formación para el ejercicio de la docencia y a dotar de docentes al sistema educativo mediante la titulación correspondiente y el acompañamiento en los primeros desempeños docentes.

⁴⁷ La formación permanente está orientada a brindar actualización y acompañamiento pedagógico en las diferentes disciplinas a todos los docentes y proporcionar instancias de análisis y de reflexión de las prácticas de enseñanza en las cuales intervienen.

tes. El aula como espacio escénico en el cual se desarrolla una obra, un encuentro cara a cara con un grupo de espectadores activos, que esperan sentirse desafiados por el desarrollo de lo que acontece, y docentes como artistas. En ese sentido, siguiendo el planteo de Sarason (2002), desarrollan un guion sujeto a cambios situados en lo que acontece, significativo para los estudiantes, y asumen ciertos roles definiendo tiempos, organizando y ambientando espacios dentro de un contexto institucional.

Salvo en la formación docente de educación maternal e inicial, son escasos los espacios curriculares vinculados a lo artístico y la educación corporal y motriz. Sin embargo, es frecuente que los estudiantes reconozcan su importancia cuando cuentan con espacios para aprender y desarrollar sus posibilidades expresivas.

“Cuando no me sentía observada, di buenas clases, pero cuando me fueron a observar, estaba muy nerviosa, movía mucho las manos, o agarraba cosas. Sentirme nerviosa me daba inseguridad y los chicos lo percibieron. Todo. El manejo del grupo fue distinto”.

Es así que la disponibilidad corporal docente incluye también el uso de diferentes lenguajes, tanto verbales como no verbales, y las posibilidades que ofrecen de emplear diferentes formas de representación (Eisner, 2002). Estas son las maneras de expresarse y comunicar las ideas, opiniones, creaciones a través de la integración de diferentes lenguajes verbales y no verbales (plástico-visual, sonoro-musical, corporal). Los títeres, las dramatizaciones, las canciones, los dibujos, la mímica, la danza, son algunos ejemplos que suelen emplearse tanto como parte de las prácticas como contenidos de enseñanza. La exploración y aprendizaje de los lenguajes no verbales merecen una especial atención en el proceso de formación docente inicial y permanente.

“Uno no solo comunica con las palabras, sino también con la mirada, las manos, la postura. Si bien lo vemos en las clases durante la formación docente, cuando uno está en el aula lo vive”.

En realidad, es mucho más que saber expresarse con el cuerpo, conocer las posibilidades de movimiento, emplear los sentidos, comunicarse con diferentes lenguajes. Aquel título del clásico libro de Fromm, *¿Tener o ser?*, se traduce en dos concepciones frente a lo corporal: tenemos cuerpo y/o somos cuerpo. Cómo transformar la vista en mirada, el oído en escucha atenta, el tacto en vínculo.

¿Cómo encontrar la genuina propia voz? ¿Cómo estar auténticamente presente?

Indagar en la dimensión invisible más allá de lo visible, una corporeidad sentida como propiamente propia y singular. En el idioma alemán existen dos palabras para la palabra cuerpo: *Körper* y *Leib*. La primera hace referencia al cuerpo físico, visible, objetivable, en cambio *Leib* alude a lo subjetivo, existencial, experiencial, a las emociones, lo vivido. Una visión integradora requiere entender que somos cuerpo, somos experiencia corporal, posturas, actitudes con las que caminamos, nos movemos, reímos, lloramos, sentimos, nos expresamos. A la vez registramos en nuestra biografía el cuerpo que somos, el cuerpo que nos representamos, el cuerpo que vamos siendo, el que vamos sintiendo y proyectando.

La disponibilidad corporal docente requeriría además contar con variadas experiencias lúdicas y motrices y así construir un amplio repertorio de juegos y propuestas lúdico-expresivas. Es fundamental su abordaje y comprensión como derecho y necesidad humana (no solo en la infancia), y a su vez entenderlo como un contenido cultural y un

mediador de posibles aprendizajes. El juego y el jugar demandan un tiempo y la apertura para vivenciar, analizar, crear y recrear diferentes formas y modos de jugar (Pavía, 2006). ¿Cómo construir un amplio repertorio lúdico disponible para los diferentes grupos y propuestas en el contexto educativo?

“La semana pasada, L. (de tres años) estaba armando rompecabezas y me pidió ayuda. Me acerqué y... simplemente estuve allí, viendo cómo él terminaba de armarlo solo”.

Estar ahí, representa una genuina presencia con la atención y todos los sentidos preparados y dispuestos para comunicarse, para intervenir, para dar cobijo, para acompañar. Es decir que somos cuerpo en tanto somos para y con otros. La exploración de las propias posibilidades, la búsqueda de ideas y la creatividad representan una serie de disposiciones para la acción, que abarcan también la actitud que se asume a partir de la formación corporal, y se transforma en una condición fundamental de la tarea docente. Esa disposición contempla también las habilidades comunicativas y de empatía para estar, interactuar y coordinar diferentes grupos. La mirada, la voz, los gestos, los movimientos con las manos, la escucha, la actitud corporal al pararse frente a otros, el uso del espacio, la elección y construcción de espacios como lugares, también componen un aspecto fundamental de la formación de docentes.

Biografía corporal, lúdica, expresiva y socioemocional

La disponibilidad corporal constituye entonces un concepto clave en la formación docente e involucra diferentes dimensiones que se entranman subjetivamente como la expresiva, la lúdica, la social, la cognitiva, la motriz, la emocional. La docencia se caracteriza por desarrollarse

en un espacio conocido. Cada docente ha sido estudiante con una trayectoria a lo largo de los diversos años de escolaridad obligatoria de educación inicial, primaria, secundaria y también en la educación superior. Cada docente ha sido alumno y ha conocidos diferentes estilos de maestros. Esas experiencias promueven en cada uno concepciones acerca de cómo ser estudiante, cómo ser docente, la enseñanza, el aprendizaje, cómo son las instituciones educativas, cómo se construyen los conocimientos, cómo se vincula uno con el saber, el lugar del cuerpo en las instituciones educativas, abarcando entre otros aspectos, las prácticas, los sentidos, las experiencias, lo prohibido, lo permitido.

Alliaud (2011) considera que los maestros comienzan su formación docente, en realidad, desde (y a lo largo) de su propia escolaridad. El contenido de esta biografía escolar incorporado a través de diferentes experiencias de aprendizaje cotidianas, sucesivas y prolongadas en el tiempo, conforman esquemas de pensamiento y acción que operan en decisiones y acciones presentes. Esas huellas impresas en la memoria (en forma consciente e inconsciente) modelan ciertos modos de actuar, que tienden a reproducirse en las propias prácticas docentes.

Al igual que las experiencias de la propia escolaridad, estudiantes ingresan al profesorado con conocimientos vinculados al desarrollo corporal y motriz construidos fuera de la escuela, en el ámbito de la educación con otros grados de formalidad. Allí también han aprendido, han conocido docentes con sus diferentes estilos de enseñanza en instituciones barriales, confesionales, los clubes, la familia, los amigos.

“Mi desafío respecto a mi cuerpo es creérmela, aceptarme y quererme para ser libre de tantos prejuicios...”

Como parte de esas experiencias se cuenta con conocimientos vinculados al campo artístico con el lenguaje sonoro musical (tocar instrumentos, cantar), plástico visual (pintar, modelar, fotografía, video, artesanías), corporal (danzas, baile folklórico, comedia musical, teatro).

También aquellos relacionados con las actividades deportivas, gimnásticas, de artes marciales, de fitness. A su vez, los estudiantes también han tenido experiencias con el medio natural de la localidad y la región con caminatas, ascensos, natación, escalada, campamentos. Esta historia corporal se inicia en la propia familia, en cercanía de aquellos adultos responsables de la crianza. Allí se vive cierta cultura corporal que habilita (o no) ciertas experiencias, prácticas corporales, los juegos, el arte, también la vinculación con la naturaleza y los espacios urbanos.

¿Cómo se forma esta disponibilidad corporal, expresiva y lúdica en la propia biografía escolar? A lo largo de la escolaridad se construyen también saberes por los aportes de la educación física. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la educación obligatoria plantearon y plantean la construcción de ciertos saberes en relación con las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas según los contextos sociopolíticos. La educación física escolar tiene como objeto promover aprendizajes vinculados al desarrollo de la disponibilidad corporal referida a sí mismos, en interacción con otros y con el medio natural. Pero también la apropiación crítica de la cultura corporal y motriz como aporte del propio proyecto de vida. Se trata de ampliar las experiencias corporales desarrollando capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, a fin de construir su identidad con confianza y autonomía.

Esto supone que a lo largo de la escolaridad el grupo de estudiantes ingresantes a la formación docente ha podido tener oportunidades a través de ricas y variadas experiencias para ampliar sus posibilidades expresivas y de movimiento. Sin embargo, estas experiencias no son homogéneas en los grupos y algunos estudiantes remiten a situaciones conflictivas vividas en esa área curricular.

Además, la vivencia de la corporeidad no solo se desarrolla durante las clases de educación física, sino también en todos aquellos espacios donde el cuerpo está en quietud y en movimiento, donde se siente el disciplinamiento, donde se es rechazado, amado y deseado, donde es tocado o aislado, donde se hace visible e invisible, donde se expresa y donde se silencia (Brinnitzer, 2005).

Las instituciones escolares contribuyen muchas veces a acentuar la

dicotomía entre cuerpo, mente y emoción. La fragmentación de los saberes escolares, la arquitectura escolar y la homogeneidad de tiempos constituyen factores que reflejan el olvido del cuerpo en la educación (Vázquez Gómez, 1989). Suele subestimarse a aquellos saberes supuestamente más vinculados con la emoción, la corporeidad y la creatividad como los saberes artísticos y motrices-corporales. Sin embargo, está claro que el cuerpo está involucrado en la apropiación de todos los saberes escolares. In-corporar es inscribir en el cuerpo lo que se aprende.

Desarrollo de la disponibilidad corporal en la formación docente

Se trata entonces de recuperar esas experiencias biográficas para construir nuevos aprendizajes al respecto. A partir de lo expuesto, se entiende a la disponibilidad corporal como aquella en la que el cuerpo del docente (y docente en formación) es entendida desde una perspectiva integral como una construcción continua desde la propia biografía y que es nutrida por ricas experiencias durante la formación docente.

“En este camino de continuo aprendizaje me he dado cuenta de que necesito poner el cuerpo en el aula, mi cuerpo, mi presencia con todo lo que soy”.

¿Cómo construir la propia disponibilidad corporal, que se traduzca en una forma propia de ser-docente? ¿Cómo ampliar las experiencias corporales para ponerlas en juego en los vínculos interpersonales pedagógicos desde una perspectiva, intercultural, ética y política? ¿Cómo propiciar espacios curriculares que amplíen las experiencias lúdicas, de comunicación con los lenguajes verbales y no verbales, de producción y apreciación de artística?

La recuperación de las propias biografías

Al ingresar a la formación docente, cada estudiante ha tenido experiencias diferentes que puedan ponerse en juego en las prácticas. En ese sentido, es conveniente recuperar tales saberes tanto escolares como no escolares referidos al cuerpo, movimiento, el uso de la voz, el arte, la expresión, la coordinación de grupos, tanto como productores, como espectadores y también como críticos (Eisner, 2002). La socialización de estos saberes, la enseñanza mutua, los intercambios y la reflexión acerca de cómo esos saberes forman parte de lo que cada uno es, componen las bases sobre las que se construye la disponibilidad corporal docente. A la vez, es fundamental abrir espacios para que compartan también sus expectativas (y concepciones) respecto a qué esperan construir en la formación docente en cuanto a su corporeidad y motricidad.

El reencuentro con el juego y el placer de jugar

Como parte de las biografías, también se trata de recuperar las experiencias lúdicas tanto de la niñez como de la adolescencia. ¿Jugar en la formación docente? En ocasiones surge la pregunta de por qué hacerlo. Suele estar más legitimado jugar durante las cursadas de los profesorados de educación inicial, pero no tanto en los profesorados de educación primaria y menos aún en los de educación secundaria.

“Cuando entré al profesorado nos hicieron jugar con mis compañeros y compañeras, que yo aún no conocía. Al principio me moría de vergüenza. Hacía un montón que no jugaba y menos con gente que no conocía. De a poco me fui dando cuenta de que era una buena manera de entrar en confianza con los demás. A medida que avancé en la carrera creo que hasta tendría que jugar más. Empecé a entender su relevancia en la educación”.

Jugar se convierte en una forma de facilitar la interacción en los diferentes grupos, a partir del conocimiento mutuo (de los nombres a otras referencias e intereses), facilitar la comunicación y crear un clima de confianza. La vivencia del jugar con otros durante la formación docente se convierte en una necesidad formativa. La ampliación del repertorio de formas de juego y modos de jugar (Pavía, 2006) disponibles para distintos sentidos, situaciones, destinatarios, poniendo en acción la creatividad, las posibilidades expresivas y comunicativas, son parte de un trayecto formativo docente.

Además del jugar como una necesidad y un derecho a lo largo de la vida, el juego es un contenido cultural que vale la pena enseñar también en la escuela. Son productos y productores de cultura y tienen múltiples vinculaciones con todas las áreas de conocimiento.

¿Jugar como niños o como adultos en la formación docente? Esta suele ser una pregunta frecuente cuya respuesta es simple si se tiene en cuenta el jugar desde el punto de vista de quien juega. Un genuino jugar implica darse permiso, atreverse, estar dispuesto a la emoción, confiar en los demás, entonces se trata de jugar como lo que uno es, en este caso como jóvenes y/o adultos. Es valioso reencontrarse con las propias ganas de jugar, entregarse a las situaciones ficticias, tolerar la incertidumbre, persistir y enriquecer los desafíos del juego, crear nuevas posibilidades a partir de estas situaciones, de las reglas, los materiales, los escenarios de juego. Reencontrarse con la propia actitud lúdica.

“No volví a jugar desde que era chica. Yo pensaba que solo se competía, que era ganar o perder. Nunca pensé que podía disfrutar de imaginar situaciones, ir creando escenarios, personajes, acciones junto con mis compañeras. Me di cuenta de que también se puede jugar sin tantos nervios”.

Se suele entender que jugar es una instancia de encuentro con nosotros mismos y con los demás. Sin embargo, en algunos juegos y modos

de jugar pareciera que se promueve el desencuentro y la incomunicación. Por ejemplo, cuando algunos participantes son eliminados y “miran desde afuera” mientras los demás “quedan dentro del juego y siguen jugando”. Ampliar los modos de jugar implica aprender también propuestas lúdicas cooperativas en las cuales cada uno aporta al logro colectivo del objetivo de juego. Los juegos cooperativos son aquellos en los cuales todo el grupo comparte el mismo objetivo. No se trata de superar a un integrante o contrincante, sino de resolver el desafío lúdico entre todos. No son juegos novedosos, sino más bien algunas variaciones sobre las reglas de los juegos conocidos, que también pueden aplicarse a las tareas motrices.

La exploración de los lenguajes del cuerpo, la creatividad y las posibilidades expresivo-comunicativas

Los lenguajes, tanto verbales como no verbales, forman parte del hacer cotidiano docente. Así como el lenguaje plástico visual o el sonoro-musical, la ampliación de experiencias con el lenguaje corporal requiere de una toma de conciencia sobre el propio cuerpo y sus emociones, expresadas en gestos, posturas y movimientos. La mirada, el contacto corporal interpersonal, la ubicación en el espacio, la gesticulación con las manos, las muletillas gestuales inconscientes, forman parte de este campo de experiencia para el desarrollo de la disponibilidad corporal docente.



Figura 3: Actividades expresivas.
Fuente: Reservorio IFDC Bariloche.

La selección, el uso y la apreciación de distintas formas de representación demandan una exploración y práctica de las mismas desde los conocimientos ya construidos hacia nuevos desafíos. Para Eisner (2002), el arte es un modo de experiencia humana que se construye con la interacción sensible con el mundo y con la elaboración de formas estéticas de esa experiencia. El arte y las formas de representación son prácticas con sentido que ponen en juego, la cognición, las emociones, el cuerpo y su relación con los demás y el mundo físico. Pasar por el cuerpo la construcción y animación de títeres, estampas corporales, performance, improvisaciones, juego dramático, bailes, expresión corporal, a partir de propuestas pensadas desde y para el grupo de estudiantes con la intención de enriquecer mutuamente sus biografías desde una formación personal y profesional docente (Figura 3).

“Cuando ingresé al profesorado yo no había visto ni una obra de títeres, ni había ido al teatro ni había escuchado un coro. Esas experiencias en el profesorado me abrieron la cabeza a un montón de posibilidades para la enseñanza. En realidad, para mi vida también”.

Para el marco de la *Enseñanza para la Comprensión* (Gardner, 1997; Perkins, 1999), existen por lo menos seis puntos de entrada a la comprensión. Entre ellos los puntos de entrada experiencial y estético⁴⁸ que implican principalmente la exploración, el uso y la apreciación del cuerpo y sus lenguajes, la percepción y el movimiento. Para los docentes es un desafío la construcción de propuestas de enseñanza que involucren el arte y el juego, ya que no solo se trata de conocer y

⁴⁸ Los otros puntos de entrada son el filosófico o fundamental, el narrativo, el cooperativo y el cuantitativo que, junto con el experiencial y el estético, representan diferentes maneras de acceder a una tema o contenido involucrando diferentes formas de aprender.

explorar sus posibilidades sino también aprender a poner el cuerpo en la coordinación de los diferentes grupos.

El compromiso con la coordinación de grupos

Estudiantes ingresan a la formación docente con diferentes experiencias vinculadas a la coordinación de grupos. Pararse frente a los demás, descubrir su propia voz, usar la mirada, sentir la posición, ubicación y movimiento de las propias manos al hablar, moverse, seleccionar y usar diferentes espacios, convertirse en un referente, no es un proceso sencillo.

“Yo solía jugar con mis sobrinos, pero... estar frente a un grupo es bien distinto. Al principio me moría de vergüenza. No sabía a dónde mirar, dónde poner mis manos...”

Encontrar, encontrar-se en la propia voz no parece tarea sencilla, dado que es parte de la identidad. Reconocemos a alguien por su voz e imaginamos de quién se trata. Juegos y ejercicios con la voz, exploraciones con las intensidades, timbres, alturas, constituyen aspectos para descubrirla. El placer de cantar, los juegos de palabras, las grabaciones, el juego dramático son maneras lúdicas de ampliar el repertorio de posibilidades de la voz.

Pero la voz necesita de un otro que reciba la palabra. La voz busca rostros a quiénes llegar, por eso los docentes suelen mirar con más frecuencia a quienes suponen que los están escuchando. La voz necesita ser escuchada, y los gestos y el cuerpo se disponen para escuchar.

Los gestos y la sonrisa constituyen el rostro que comunica sin hablar. La mirada crea un puente, es una manera de confirmar que el otro está. Miradas con miradas, encuentro intersubjetivo, lazos invisibles que se hacen perceptibles.



Figura4: Coordinación de espacios de juego. Fuente: Reservorio IFDC Bariloche.



Figura 5: Intervención por Día del Juego. Fuente: Reservorio IFDC Bariloche.



Figura 6: Coordinación de grupos de otros años. Fuente: Reservorio IFDC Bariloche.

Además de lo expuesto previamente, se trata entonces de abrir espacios de formación en los que progresivamente puedan descubrirse encarnando (haciendo cuerpo) el rol de coordinación. En ese sentido, en principio pueden coordinar algunas propuestas puntuales, andamiadas en la preparación y con sugerencias para la acción, de manera de alcanzar cada vez una mayor presencia y autonomía en la construcción personal del rol (ver *Figuras 4, 5 y 6*).

Estas propuestas de formación (además de los espacios de práctica docente) pueden abarcar la coordinación de actividades con estudiantes de otros años del profesorado u otras carreras, experiencias de microenseñanza con grupo de pares, intervenciones lúdicas o expresivas en diferentes instituciones educativas o comunitarias, o bien en espacios públicos de la localidad y región. Cabe aclarar que se trata de iniciativas en el marco de unidades curriculares del campo general y específico, dado que en el campo de la práctica profesional ya se llevan a cabo este tipo de experiencias como parte de su objeto de enseñanza.

“La autoridad también juega en ese momento, lo que te pasa lo estás comunicando. Los chicos hacen la lectura de cómo estas vos. Por eso es muy importante lo expresivo”.

La toma de conciencia de las sensaciones corporales reviste también un aprendizaje a construir en la formación docente. Encarnar este rol implica sentirse autor y autorizado para llevar adelante la tarea pedagógica, en la cual se juega su propio saber, el poder y su ser.

“Me costaba hablar en público, especialmente con mis compañeros y docentes. Con los chicos no siento lo mismo. Me da más vergüenza enfrentarme a pares que a un grupo de niños”.

Durante la formación inicial es esperable que cada estudiante logre desarrollar su disponibilidad corporal y expresiva que le permita hablar e interactuar con los demás en forma individual y grupal, con destinatarios de diversas edades e intereses. En ese sentido, se hace necesario trabajar sobre las formas de vincularse no solo con niños, sino también con jóvenes y adultos. Todo docente interactúa con estudiantes pero además con colegas, equipos directivos, autoridades del sistema educativo, referentes de otras instituciones, padres y tutores, etc.

“Una misma no solo comunica con las palabras, sino también con la mirada, las manos, la postura. Si bien lo vemos en las clases de formación docente, cuando uno está en el aula o en la sala, lo vive”.

Qué y cómo mirar, dónde ubicarse, usar e intervenir los espacios disponibles, cómo comunicarse y vincularse con cada uno y con todos, cómo crear confianza, forman algunos de los muchos aspectos que involucran la coordinación de un grupo. Otro aspecto a tener en cuenta es lo vinculado con la proxémica, que estudia la distancia que separa a dos personas cuando están interactuando y que cumple un papel fundamental en la relación pedagógica. Esta distancia está influenciada por el género, cultura, religión, entre otras variables. Los espacios interpersonales difieren en cuanto a los diferentes grados de intimidad, existiendo una distancia íntima, personal, social y una pública. Esta distancia óptima que no invada al otro requiere una exploración activa durante la formación para poder tener atención ante diferentes señales no verbales que dan cuenta, por ejemplo, de la incomodidad o comodidad al respecto.

Revistando el concepto de disponibilidad corporal en clave de formación docente

El cuerpo y la corporeidad del docente intervienen en la relación pedagógica y afectiva. El cuerpo desde su lugar de mediación en la relación de adulto-niño/a (por supuesto que también con adolescentes, jóvenes y adultos) es fundamental en los procesos de aprendizaje, por lo cual resulta imprescindible su abordaje durante la formación inicial con continuidad en la formación permanente.

Se hace necesario pensar de qué manera este contenido de la enseñanza durante la formación docente puede convertirse en una experiencia de aprendizaje vivida día a día por los estudiantes. Esto implica el trabajo colectivo en las diferentes unidades curriculares de los tres campos de la formación (general, específico y de la práctica) en clave de sus objetos de estudio. Resultan imprescindibles en toda formación docente la inclusión de unidades curriculares vinculadas a los lenguajes estético-expresivos, el juego y la educación física que, por su especificidad, promueven experiencias y desarrollan los conocimientos vinculados a la disponibilidad corporal docente.

El llamado cuerpo pedagógico que se pone en juego en las prácticas docente expresa lo que cada uno es y está dispuesto. Hacerse presente, tener presencia y sentirse presente es un desafío para todo estudiante abierto a construir en su formación docente sentidos y experiencias corporales ricas en emociones, en exploraciones espaciales, interpersonales, creativas, de coordinación de grupos en las que se los movimientos y sus lenguajes se entramen con el jugar y crear para abordar los contextos complejos actuales.

Aclaración: Este texto fue escrito a fines de 2019. Durante su revisión el contexto se modificó abruptamente, producto de una pandemia que obligó a transformar las instituciones educativas y la enseñanza, ahora mediadas por dispositivos digitales y pantallas. ¿Qué nuevos desafíos se abrieron y se abren hoy para la disponibilidad corporal docente y su formación?

Bibliografía

ACHILLI, E. (1986). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". En *Cuadernos de Formación Docente*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

AISENCANG, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.

ALLIAUD, A. (2004). "La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional". *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), Vol. 34, Núm. 1, Número especial. OEI. Disponible en: https://cedoc.infod.edu.ar/upload/alliaud_la_experiencia_escolar.pdf.

ALLIAUD, A (2011). "Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar". En Alliaud, A. y Antelo, E. En *Los Gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BRINNITZER, E (2005). "Reflexiones sobre el cuerpo en la escuela". En *Revista Novedades Educativas*. Año 17, N° 175, p. 54-56. Buenos Aires: Noveduc.

BRINNITZER, E y MÉNDEZ, L (2007). "Exclusión, adecuación, normalidad. El cuerpo en la era virtual". En *Revista Novedades Educativas*, N°192. Buenos Aires: Noveduc.

BRINNITZER, E. (2012). "La Educación Física en la formación de maestros de Nivel Inicial". En *Revista La Pampa en movimiento*, Revista de Educación Física N° 12, Octubre de 2012. General Pico: Instituto Superior de Educación Física "Ciudad de General Pico.

BRINNITZER, E. (2014). "Aprendizaje cooperativo en educación física".

En Revista *Novedades Educativas*, Año 26, N° 287, Noviembre de 2014. Buenos Aires: Noveduc.

CALMELS, D. (2011). "La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje". En *Desenvolupa. Revista de atención precoz*, N° 32. Disponible en: <https://bit.ly/2FWiHn3>.

COROMINAS, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

EISNER, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (1997). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós.

GÓMEZ, R. (1999). "Educación Física: Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal". En *La educación en los primeros años*, N °13. Buenos Aires: Noveduc.

GRASSO, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física. La corporeidad*. Buenos Aires: Noveduc.

LE BOULCH, J. (1991). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Paidós.

MAIGRÉ, A. y DESTROUPER, J. (1976). *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.

MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo: sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PAVÍA, V. (Coord.) (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.

PERKINS, D. (1999) "¿Qué es la comprensión?". En Stone Wiske, M.

(Comp.). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

RIVERO, I. y DUCART, M. (coordinación general) (2017). *El juego en la formación docente: acerca del juego como recurso*. Río Cuarto: UniRío Editora.

RUIZ PÉREZ, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar*. Madrid: Gymnos.

SARASON, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.

SARLÉ, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

SCHARAGRODSKY, P. (2007). "El cuerpo en la escuela". En Programa de capacitación multimedia *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo - Pedagogía*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

STOKOE, P. (1996). "Reflexiones sobre el juego y la educación en la Argentina". En *El Juego: Necesidad, Arte y Derecho* (compilado por International Play Asociation). Buenos Aires: Bonum.

VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.