



Facultad de Educación y Trabajo Social

Trabajo Fin de Grado

EL CUERPO DEL DOCENTE. LA NARRATIVA COMO HERRAMIENTA DE AUTOCONOCIMIENTO Y MEJORA DE LA PRÁCTICA.



Autor del Trabajo: Pablo Heredero Lobo

Tutor Académico: Alfonso García Monge



Universidad de Valladolid

Grado en Educación Primaria.

Curso 2012/2013

Trabajo Fin de Grado (TFG)

Facultad de Educación y Trabajo Social (Universidad de Valladolid)

ÍNDICE

<u>Resumen.....</u>	<u>Pág 1</u>
<u>Palabras clave.....</u>	<u>Pág 1</u>
<u>Introducción.....</u>	<u>Pág 2</u>
<u>Objetivos.....</u>	<u>Pág 3</u>
<u>Justificación.....</u>	<u>Pág 3</u>
Interés de la narrativa para el desempeño profesional.....	Pág 3
Competencias.....	Pág 7
<u>Fundamentación teórica.....</u>	<u>Pág 11</u>
La experiencia del cuerpo.....	Pág 12
➤ El cuerpo docente.....	Pág 13
➤ El cuerpo del docente en Educación Física.....	Pág 13
➤ La subjetividad del cuerpo a la hora de narrar.....	Pág 14
La narrativa.....	Pág 15
➤ Definiciones de narrativa.....	Pág 15
➤ Narrar la experiencia.....	Pág 16
Antecedentes en narrativas.....	Pág 17
➤ La reflexión sobre la práctica.....	Pág 19
Relación con el proyecto presentado.....	Pág 21
<u>Metodología.....</u>	<u>Pág 21</u>
<u>Resultados.....</u>	<u>Pág 28</u>
La moralidad en lo corpóreo.....	Pág 28
Manías gestuales en la interacción educativa.....	Pág 31
➤ Interacción profesor/profesor.....	Pág 31
➤ Interacción profesor/alumno.....	Pág 34
Seguridades e inseguridades.....	Pág 37
➤ Cuerpo inseguro.....	Pág 37
➤ Cuerpo seguro.....	Pág 44
Dicotomía entre cuerpos. 55 minutos de montaña rusa.....	Pág 48
Reconstruir el cuerpo.....	Pág 50
<u>Conclusiones.....</u>	<u>Pág 51</u>
<u>Bibliografía y referencias.....</u>	<u>Pág 53</u>

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de un autoestudio sobre las vivencias corporales de un docente mediante la elaboración, análisis y reflexión de narraciones autobiográficas y observaciones externas. Se focaliza sobre el modo como se construye la identidad y vivencia corpórea en el contexto educativo, con especial interés en las seguridades e inseguridades del docente con el fin de mejorar su práctica. Metodológicamente, se trata de un autoestudio. Parte de las narraciones elaboradas por mi compañero de prácticas y por mí, las cuales han sido interpretadas de forma personal.

PALABRAS CLAVE

Corporalidad, docente, narración, biografía, interacción, análisis, reflexión, subjetividad, autoestudio.

ABSTRACT

This work presents the results of a self-study of a teacher's corporal experiences through the making, analysis and reflection of autobiographical narrations and external observations. It focuses the way identity and corporeal experience is constructed in the educational context, with particular interest in the securities and insecurities of the teacher in order to improve their practice. Methodologically, it is a self-study. It comes from the narrations made by my practice colleague and myself, which have been interpreted in a personal way.

KEY WORDS

Corporeality, teacher, narration, biography, interaction, analysis, reflection, subjectivity, self-study.

INTRODUCCIÓN

La interacción social entre individuos supone una relación corpórea la cual se ve inmersa en influencias emocionales de diferentes tipos, por ello es importante tener un autoconocimiento a fin de saber controlar en la medida de lo posible ciertas actitudes corporales. En este trabajo, voy a intentar reflejar cómo las narraciones sobre las experiencias corporales, la forma de vivir y sentir el cuerpo en un determinado lugar y situación, ayuda a la mejora profesional como docente. Para ello he visto conveniente en primer lugar, hacer una breve justificación sobre esta temática en la que queda reflejada la importancia de la misma a nivel educativo y a nivel social. Al tratarse de un proyecto de fin de grado, en el que se evalúan principalmente la consecución de todas las competencias previstas, dentro de este mismo apartado he visto conveniente incluirlas.

Antes de exponer mi experiencia sobre este tema, se hace indispensable tener un marco de referencia sobre el que apoyarse, por ello la fundamentación teórica va a ser fundamental en este trabajo puesto que permitirá establecer conexiones con estudios de diferentes autores.

Una vez expuesto esto, me centraré en el trabajo realizado en mi estancia en un centro educativo a lo largo del periodo de prácticas. Para ello primero expongo cual es la metodología seguida, así como aspectos importantes referentes a la misma, para acabar la presentación con los resultados obtenidos. Dichos resultados se muestran tras un trabajo de indagación y representan la temática que mayor fuerza y presencia ha tenido.

Todo el trabajo va a dar lugar a una serie de conclusiones que al final del mismo presento. He de decir aquí, que se trata de un documento de elaboración personal, nacido de mi subjetividad y que por tanto no puede ser generalizable. En este tema existe un gran relativismo ya que cada uno siente y actúa de diferente forma en función de muchos factores relevantes en el día a día de las personas. Por ello, la lectura de este documento ha de hacerse teniendo en cuenta el relativismo perceptivo e ideológico del que se parte.

Por último, todas las experiencias en las que este trabajo se apoya, están transcritas de un diario de campo personal e intransferible. Al ser este, un documento publicado, he preferido suprimir el apartado de anexos en el cual podrían incluirse, ya que entiendo todo

este tipo de anotaciones como algo íntimo, no sólo por quien lo escribe, es decir, por mí, sino por los posibles mencionados. No obstante, no tendría inconveniente, si alguien estuviera interesado en ello, en poner a disposición el cuaderno con el que he trabajado.

OBJETIVOS

Los tres objetivos principales que persigue este proyecto son:

- 🖨 Mejorar la práctica docente, controlando el cuerpo, a través de la indagación en las vivencias corporales mediante el autoestudio.
- 🖨 Concienciarse de que somos cuerpo, superando el dualismo en el que hemos sido socializados.
- 🖨 Concienciarse de la importancia del cuerpo como forma de expresión e interacción con los demás.

JUSTIFICACIÓN

Este apartado nace de la importancia que tiene ver cual es el principal o uno de los principales motivos por el cual este proyecto, tiene interés tanto a nivel académico como a nivel social. He querido centrarme en esta justificación en la necesidad de una continua mejora en práctica docente, en este caso haciendo referencia a lo corpóreo y emocional y con el poderoso instrumento que es la narración como reflejo de vivencias que nos ayuden a la reflexión. A su vez, como exigencia indispensable de este proyecto, presento las competencias adquiridas a lo largo de este trabajo.

INTERÉS DE LA NARRATIVA PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

En los últimos tiempos la investigación narrativa esta teniendo un papel fundamental en la mejora del desempeño profesional puesto que se entiende la narración como un instrumento de conocimiento que da sentido a la vida de las personas. Este fenómeno, aunque ahora sea extrapolable a otros campos, más concretamente al que nosotros nos va a interesar, el cuerpo del docente, tiene su origen en las ciencias sociales y Denzin

(2003), le denomina ‘giro narrativo’, es decir, el movimiento de algunos investigadores hacia postulados que conciben la narración como esencia ontológica de la vida social y forma de conocimiento.

Vivimos en el momento de la narración. Está produciéndose el giro narrativo en las ciencias sociales... Todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato. De hecho, como académicos somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente. Llamamos teorías a esas historias. (Pérez-Samaniego et al., 2003, p. 12).

Como plantea Polkinghorne (1988), el ser humano es, por naturaleza, un ser narrativo, un animal que cuenta historias que, en gran medida provienen del mundo social y cultural. Como bien dicen Pérez-Samaniego *et al.* (2003) damos sentido narrativo a nuestras vidas y damos vida a nuestros sentidos narrativos.

Desde esta premisa, se puede decir que investigar con narraciones o relatos de las personas contribuye a comprender, por ejemplo y entre otras cosas, cómo se construyen las identidades, qué sentido dan al cuerpo en sus vidas y cuál es el papel que juega la educación en todo ello (Sparkes y Devís, 2007).

Su investigación nos muestra que los relatos guían la acción; que la gente construye identidades (aunque múltiples y cambiantes) situándose dentro de un repertorio de historias trabadas: que la “experiencia” se constituye a través de narraciones; que la gente da sentido a lo que les ha ocurrido y está ocurriéndoles al intentar encajar o en cierta forma integrar lo que les ocurre dentro de uno o más relatos; y que la gente está guiada en ciertas maneras, y no otras, a partir de proyecciones, expectativas y recuerdos derivados del múltiple y, en última instancia, limitado repertorio de narraciones sociales, públicas y culturales disponibles (Somers, 1994, p. 614)

Las relaciones entre la identidad del individuo y la narración son extremadamente complejas y variadas. Para Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber (1998), ninguna historia o relato es unidimensional en sus voces y la identidad puede tener muchos componentes o estratos, sin embargo a pesar de esta complejidad, consideran que las formas de análisis narrativo son adecuadas para entender dichas relaciones, ya que se entiende que la identidad es una construcción narrativa. El problema, según muchos autores y que así lo señalan, es que en un futuro las identidades, emociones y subjetividades, claves para

el ser humano en cuanto a ser social, están en el aire. Es por ello que la investigación narrativa se presenta imprescindible para poder indagar en esos problemas con el afán de saber paliarlos a través del autoconocimiento y adaptación al contexto. Ahora bien, esto traería consigo una serie de peligros a tener en cuenta como puede ser la reducción del yo y las identidades a un simple juego del lenguaje, de ahí que autores como Crossley (2003) y Freeman (2003), sugieran que conceptualizar la vida fundamentalmente en términos de lenguaje, es decir, igualar identidad y narración, puede resultar una especie de determinismo o reduccionismo lingüístico y social. Por tanto, siendo más cautos en palabras de Ezzy (1998) y Kerby, (1991), señalan que el yo y las identidades se forman mientras se cuentan los relatos sobre las propias vidas.

En relación precisamente con las problemáticas que también se nos presentan, aunque más adelante se verá, Craib (2000) también señala que, a menudo, los investigadores o en casos más cercanos el propio escritor de la narración, idealiza los relatos de vida y eliminan incómodas realidades psíquicas. Este ha sido uno de los principales problemas encontrados a lo largo del periodo de prácticas en el centro escolar junto al de no saber como escribir o expresar determinadas vivencias que sólo nuestra cabeza es capaz de codificar pero que plasmarlas en el papel resulta realmente difícil.

Teniendo en cuenta y controlando estos pequeños aspectos a través de un trabajo de introspección, resulta obvio que las narraciones son un instrumento valido y eficaz para el conocimiento del propio cuerpo como mejora de la práctica docente. Las narraciones además nos permiten compartir nuestras experiencias de vida al igual que recibir las de otros con objetivo de alcanzar dicha mejora. En palabras de Polkinghorne (1995, 5), la narración es *“la forma lingüística que mejor se adapta al despliegue de la experiencia humana como una acción contextualizada. Las descripciones narrativas muestran la actividad humana como un compromiso con propósito en el mundo”*. Por tanto nos permiten dar una explicación coherente a la vida, viendo los pros y contras del momento descrito o analizado y ayudando a futuras acciones, siempre teniendo en cuenta la influencia por una parte social, es decir, en que contexto se enmarca el hecho, y por otra parte las motivaciones que tenga el propio narrador y en ocasiones hasta el lector, ya que según el momento, se puede percibir de formas diferentes. Es por consiguiente en este momento, en el que hay que citar que aunque la narrativa se trate de un texto individual al tratar emociones, sentimientos o experiencias propias de quien las escribe,

existe casi siempre un lector de dichas narrativas, ya que el verdadero sentido y significado de la misma se produce en relación con los demás, es decir, cuando se comparte y se pueden recibir opiniones de otras personas con el propósito de triangular la mayor información posible para una reflexión más rica y profunda. Es por este motivo por lo que no debería de ser algo arcano.

Se ha de ver la narrativa como un importante instrumento para la práctica reflexiva en el campo de la educación. Un buen docente es aquel que se replantea constantemente su labor con intento de mejorar. Este replanteamiento surge a través de la reflexión propia, aunque como ya se ha dicho, sería óptimo el intercambio de experiencias con otros compañeros y la retroalimentación para que tanto unos como otros puedan beneficiarse de hechos ocurridos. Es el hecho de ser un instrumento práctico en nuestra docencia, por lo que debemos ver las narrativas como objeto de investigación, conectando las dimensiones personales y sociales del aprendizaje profesional para enriquecer el proceso de formación del profesorado (Wittizorecki *et al*, 2006).

En relación con esto, cabe decir aquí que vivimos en una sociedad que continuamente tiende al cambio, ya sea por cuestiones obligadas e impuestas desde instituciones que nosotros no controlamos o por la mera tendencia de las masas sociales sujetas a modas u otro tipo de cuestiones. Lo cierto es que la educación y el docente tienen mucho que ver en este carácter cambiante que tiene la sociedad, ya sea porque en ocasiones sea desde la propia escuela y por tanto a través de la educación, desde donde se intente el cambio o simplemente por el hecho de estar en continua adaptación. Será por tanto labor del docente reflexionar dentro del contexto educativo y cultural que se vea inmerso con el objetivo de hacer de su práctica un hecho real, con cierta relevancia y adaptado a las exigencias del momento o lugar. Es en este momento en el que las narrativas se presentan indispensables, ya que todo aquello que no quede escrito se perderá tarde o temprano.

A medida que se vayan investigando narrativas, irán surgiendo numerosas dudas, inquietudes, conflictos y nuevos retos, ya que cada lectura puede tener diferentes interpretaciones, es por ello por lo que el compartir experiencias resulta interesante y muy beneficioso para la educación, porque de un tema que aparentemente no toca nuestra práctica, pueden salir cosas que nos hagan reflexionar, porque al final las

personas con las que trabajamos son los mismos, escolares, por lo que muchas cosas serán compartidas por distintos docentes y se podrá llegar a soluciones más elaboradas.

El hecho de compartir y de enfrentarse a situaciones de este tipo en las que hay una exigencia reflexiva notable, es muy beneficioso sobre todo para los primeros años de docencia, para los maestros noveles, es decir, nuestro caso, puesto que será donde surjan con mayor presencia y fuerza dudas o retos que no se sepa como solventar. Este hecho es debido principalmente a que no hemos vivido aún las experiencias suficientes como para saber dar soluciones ante demandas de la práctica educativa. Como voy a tratar de reflejar y hacer ver a lo largo de este proyecto, los primeros contactos con el aula suscitan angustias, miedos, tensiones, dudas, inquietudes, inseguridades, en definitiva, desequilibrios en la persona que se van a traducir en determinados sentimientos, emociones y actitudes corporales. Es en este punto donde esta justificación toma su mayor relevancia, puesto que todas esas traducciones a sentimientos, emociones y sobre todo actitudes corporales serán tratadas a partir de las narrativas, lo que va a permitir una recopilación de datos suficientes para establecer conclusiones finales que puedan servir de referencia vicaria a los posibles lectores de este documento, siempre con el objetivo en mente de mejorar como docentes.

COMPETENCIAS

Una de las preocupaciones existentes dentro de las instituciones que regulan las enseñanzas educativas, en este caso la universitaria, es la consecución de una serie de competencias trabajadas directa o indirectamente a lo largo de cuatro años de carrera, más aún con el nuevo modelo educativo vigente. Es por este motivo, por el que se incluye dentro de la justificación este apartado.

El proyecto que presento de forma individual y original intenta englobar todas las competencias asociadas al Título de Grado en Educación Primaria, de entre las cuales se pueden diferenciar entre generales y específicas, éstas últimas teniendo en cuenta las materias específicas vistas y de las que se nos supone ya un cumplimiento.

El desarrollo de cada competencia indicará el grado de cumplimiento de los objetivos planteados en el título. A pesar de lo dificultoso que resulta plasmar todas estas competencias adquiridas durante este tiempo, voy a tratar de mencionar a continuación

cada competencia explicando brevemente el aspecto por el que se ve desarrollada en este trabajo:

Generales

1. *Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación–.* Esta competencia se ve desarrollada en el sentido de que se ha consultado y empleado diferente bibliografía para apoyar diferentes cuestiones del proyecto en voces de autores consagrados en la temática y, además, se emplea terminología propia de esta área de estudio.

2. *Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.* Esta competencia se ve claramente desarrollada a través de la planificación y argumentación del propio proyecto. Además la propia metodología empleada para la elaboración de este trabajo conlleva en sí misma procesos de reflexión y reformulación, es decir, resolución de conflictos, sobre la práctica.

3. *Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.* De igual forma que en la competencia anterior, durante la elaboración del trabajo se han seguido procesos de recogida de datos, investigación y reflexión. La justificación y la fundamentación teórica reflejan a la perfección esa importancia o interés del tema y la búsqueda de una adecuada e integra praxis educativa.

4. *Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.* Para empezar, la exposición de este proyecto se hará ante un tribunal especializado en educación por lo que queda obviado la transmisión a ese tipo de público. Por otro lado, se pretende que cualquier persona que haga una lectura reposada del mismo sea capaz de establecer conclusiones acertadas, puesto que es de sencilla comprensión y trata de algo que aunque sea en otros contextos, todo el mundo experimenta en múltiples ocasiones.

5. *Haber desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.* El enfrentarse ya a un trabajo de estas características supone un alto nivel de autonomía e importante grado de reflexión, reformulación e investigación, lo que ayuda a que en un futuro sea más sencillo enfrentarse a retos similares o mayores. Es una responsabilidad defender algo de elaboración original y más aún si añadimos la importancia que tiene para la buena finalización de la carrera.

6. *Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.* En este trabajo se analizan y se intentan solucionar desde la ética algunos aspectos sucedidos durante la practica docente y por consiguiente, recogida de información para este proyecto, que pueden llegar a tener un matiz sexista y discriminatorio en la relación profesor-alumno a ojos de compañeros de profesión.

Específicas

La principal competencia específica que luego se concreta en otras es la de *conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica:*

- a. *Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.* Para poder realizar un buen trabajo ha sido imprescindible adquirir o completar el conocimiento práctico del aula así como la manera de gestionar. Dicha gestión es lo que en muchas ocasiones ha dado pie a que las experiencias fueran de una forma u otra, por tanto afectando a la recogida de información y al propio proyecto.

- b. *Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.* La propia

labor docente implica esta serie de actividades, pero este trabajo aún va más allá e intenta relacionar la vivencia corporal del docente con la experiencia en el aula.

- c. *Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.* Esta es una competencia que he logrado en el periodo de prácticas, tanto en primer como en segundo año con respecto al alumnado. Si nos referimos a nuestro proceso educativo, como alumnos universitarios que aún somos, son múltiples las técnicas empleadas para la elaboración de este proyecto.

- d. *Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.* Lo primero que realicé fue una búsqueda de información y un análisis del contexto, para adaptar mi labor al mismo. Dentro del trabajo, he intentado abordar la práctica teniendo en cuenta la teoría, o lo que es lo mismo, la información sobre estudios o experiencias anteriores elaboradas por otros autores.

- e. *Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.* La esencia de este trabajo está en narrar las experiencias y reflexionar sobre ellas precisamente con el objetivo de mejorar esa labor docente.

- f. *Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.* Aunque no queda reflejado ni es cometido de este proyecto, durante el periodo de prácticas si que he intentado participar en propuestas de mejora, sobre todo de profesor a profesor, debido a la temática del proyecto y a la implicación e interés de la tutora de prácticas.

- g. Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años. Como consecuencia de la propia práctica este hecho ha sido fundamental. Además, he intentado ver precisamente como influye en nuestra actitud corporal dicha regulación en los procesos de interacción.*

- h. Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Como un miembro más de la comunidad educativa he tratado de pedir ayuda cuando ha sido necesario a través de los procedimientos oportunos como fue el caso de unas entrevistas realizadas a diferentes profesores acerca de la actitud y consciencia corporal del docente.*

- i. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes. He adquirido numerosos hábitos de recogida de información, cooperación, investigación o reflexión gracias a la elaboración de este documento. Además, ha existido una colaboración con y por parte del compañero de prácticas muy grande ya que han sido necesarias observaciones externas que ayudasen a realizar un trabajo más rico.*

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A lo largo de este apartado voy a tratar de mostrar cuestiones relevantes tratadas por diversos autores acerca de, por un lado, la narrativa corporal, es decir, como se vivencia el cuerpo a raíz de unos determinados hechos y como eso va conformando tu identidad, y por otro lado la narrativa docente, muy ligada con la anterior pero con tintes más reflexivos. Ambas como medio de mejora de la práctica en las aulas. A su vez, como sabemos, se trata de un tema complejo y sobre el que hay aún muchas puertas abiertas, por ello es importante también hacer un repaso de los temas que principalmente y hasta día de hoy han tratado las narrativas. Además, me ha parecido interesante profundizar en la importancia de la propia narrativa como instrumento, algunos de los problemas que presentan y la posterior reflexión como fiel acompañante de la misma con el fin de lograr la mejora en caso de ser necesaria.

LA EXPERIENCIA DEL CUERPO

El ser humano dedica gran parte de su actividad a la existencia corpórea, todos los aspectos más rutinarios de la vida implican la corporeidad como un centro ordenador de la experiencia, es por ello que la persona no está dada sólo por la conciencia sino que se encuentra en la vida misma del cuerpo (Marcel, 2003). Sin embargo, el cuerpo suele ocupar un lugar irreflexivo hasta que algún acontecimiento particular lo convierte en objeto de pensamiento. En palabras de Bernard (1994), se puede describir esta condición paradójica de la experiencia del cuerpo en términos de que aunque suele pasar inadvertido, con frecuencia es relevado por la experiencia del dolor, la enfermedad, los cambios de imagen, el aprendizaje de movimientos o situaciones que coloquen al cuerpo de una determinada forma, etc. Siguiendo a este mismo autor, la experiencia corporal depende, por un lado, de la manera en que cada uno aprende, siente y gobierna su propio cuerpo, y por otro lado, es resultado de valores culturales y prácticas sociales que moldean las formas de sentirlo, conservarlo, expresarlo y presentarlo en la escena social.

La imagen corporal delinea una forma de vida, de atención y cuidado del cuerpo, de implicaciones en padecimientos o problemas, es decir, una manera de llevar numerosos hechos de la vida. Esta imagen puede ser definida por instituciones como la familia, la religión, los medios de comunicación o la propia escuela. Son por tanto un producto del aprendizaje de un proceso cultural que se materializa en formas de vivir, alimentarse, enfermar y morir, por lo que penetran la relación con el propio cuerpo y con los otros (Rivera, 2002).

Sobre esto último, Foucault (1992, 1999) hace una serie de trabajos que permiten ver cómo las sociedades basadas en el control y la observación institucional para la normalización de los cuerpos, establecen conjuntos de restricciones normativas que producen y regulan dinámicas sociales ligadas con las experiencias corporales de esa determinada población. Desde la psiquiatría, psicología, pedagogía y criminología se extendió la vigilancia del cuerpo y con ello la implantación de una ética corporal en torno a lo socialmente deseable y lo no deseable o prohibido. No obstante, hoy en día vemos como son muchos los cuerpos que transgreden las normas sociales de salud, orden y moralidad, véase por ejemplo el consumo de drogas, los tatuajes, los implantes,

etc. que en algunos de los casos, sin llegar a estar prohibidos si que se ven condenados por discursos médicos y psiquiátricos a desviación o patología, generando intolerancia e incomprensión alrededor de quienes los llevan a cabo (Piña, 2004).

El cuerpo del docente

El cuerpo docente es una herramienta fundamental de la que se dispone a la hora de realizar la transposición didáctica de contenidos. El cuerpo expresa tanto como la palabra es por ello que para una práctica más completa, el docente ha de saber manejar esta doble herramienta.

Al tratarse de un recurso, es importante tener la idea clara sobre el cuerpo y el movimiento en el aula. Hay que ser conscientes de que el cuerpo es capaz de significar y ejercer influencia sobre otros cuerpos a la vez de ser influido. Muchos docentes todavía están guiados por ideas cartesianas y dan más peso a la mente y a los conocimientos que se deben transmitir, olvidando que el cuerpo puede ayudar a completar la idea que se quiere decir.

La escuela reproduce relaciones de poder en el aula y el cuerpo actúa en muchas ocasiones como mero reflejo de las mismas, es por lo que el docente ha de saber que el cuerpo dice o puede decir muchas cosas. Dentro de todas estas relaciones que la escuela produce (profesor-alumno, profesor-profesor, profesor-padre), se ha de tener en cuenta que el cuerpo del docente va tomando unos u otros patrones de movimiento que suelen ser característicos y los cuales suelen estar en muchas ocasiones sujetos a seguridades o inseguridades, estados de ánimo, sentimientos, emociones, etc. de la persona.

El cuerpo del docente en Educación Física

Los cuerpos docentes en Educación Física no deben contemplarse solamente desde una perspectiva biológica (González Calvo & Martínez Álvarez, 2009). Como un docente más, tiene muchas y diversas formas de vivenciar su cuerpo e interactuar para configurar su identidad a través del tiempo y en contextos específicos (Silvennoinen, 2001). Sí es cierto que esta manera de vivenciar el cuerpo estará más influenciada por aspectos de las correspondientes prácticas puesto que la interacción con el alumnado se da sin barreras de por medio, como pudiera ser la mesa del profesor, y de una forma

más cercana, lo que hará que en función de la personalidad del docente se vivencien un determinado tipo de emociones u otros.

Cagigal (1972), nos habla desde la Educación Física en referencia al cuerpo y al movimiento del mismo. Este autor expone que el individuo conoce el mundo a través de la identidad corporal, nos habla del cuerpo como instrumento para existir y no como mero soporte de nuestra alma. Gracias al movimiento, gracias al cuerpo, el hombre aprende a estar en el espacio, conoce mundo, se desarrolla, por ello la labor del docente de Educación Física tiene la importante labor de educar al cuerpo y para ello deberá de ser el mismo quien de ejemplo de ello y haga que los alumnos se acepten en una labor de autoconocimiento y concienciación del respeto que cada individuo se merece.

Otro aspecto importante que puede pensar sobre el docente de Educación Física es la lesión, lo cual le llevará a un obligado replanteamiento al no poder contar con la principal herramienta que posee, el cuerpo, el cual es a menudo experimentado en un estado de primaria inmediatez y sólo cuando algo falla somos concientes del mismo y pasa a ser el centro de atención de nuestra vida (Sparkes & Smith, 2001).

La subjetividad del cuerpo a la hora de narrar

La narración es una actividad de creación constitutiva de la subjetividad, la cual a través del lenguaje constituye un proceso de apropiación y significación de la realidad, pudiendo ser entendida esta de múltiples formas. Baz (1999), nos da a entender que la interpretación que cada persona hace de sus vivencias corresponde a una reinención de su historia. Los modos de experimentar el propio cuerpo son una ayuda más para reconstruir la biografía. El problema estará en la capacidad de pensarse a sí mismo, ya que implica una interpretación de la vivencia del propio cuerpo y no siempre se sabe hacer o al menos hacer bien ya que en la mayoría de las ocasiones se pierden o se modifican datos.

En referencia a esa modificación de datos, Lindón (1999), observó que las maneras de interpretar o escribir el relato no reproduce la vivencia tal y como ocurrió, sino que se da un proceso de fabulación. Cuando las personas escriben, generalmente piensan en lo que el resto de la sociedad querría leer y ante realidades caóticas y contradictorias la persona busca construirse a sí mismo presentando una imagen coherente de sí. En los

textos biográficos el hablante toma su propia estructura, construye su trama peculiar y suscita un campo singular, único e irrepetible de subjetividad (Piña, 1989).

Esta subjetividad de los relatos, puede verse claramente en estudios recientes relativos por ejemplo a la experiencia corporal del sufrimiento y la enfermedad (Skultans, (2000), la experiencia en la columna vertebral de deportistas (Smith & Sparkes, 2002), la experiencia corporal post parto (Upton & Han, 2003), en los que cada persona da cuenta de su experiencia. En dichos estudios se puede ver como una misma dolencia o acto sugiere relatos muy cambiantes dependiendo el enfoque que se dé, el momento personal que se pase o mismamente la manera de transmitir y narrar.

LA NARRATIVA

Para Suárez y Ochoa (2005), la narrativa, en el ámbito que nos compete, supone una invitación a escribir, leer, pensar y conversar sobre experiencias pedagógicas. Una invitación a repensar, potenciar y recrear aquellos aspectos que se consideren más relevantes de la formación de los docentes a partir del trabajo pedagógico sobre textos e historias de enseñanza y de formación escritos por docentes.

Jerome Bruner (1996), en su obra *The Culture of Education*, argumenta que vivimos en un océano de narrativas y que, por tanto, la educación debe ayudar a que cada persona halle su identidad dentro de la cultura que vive.

Definiciones de narrativa

Los actuales usos y definiciones de la palabra narrativa conservan vestigios de sus raíces latinas. Independientemente de la disciplina o de la tradición académica de que se trate, la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. Fry (1984), considera que la forma de las historias representan un conjunto de modelos relacionales por medio de los cuales lo que de otra manera sería sólo una serie de acontecimientos vinculados mecánicamente entre sí, ahora representa una conexión sustancial y moral. Para un buen desarrollo y comprensión de la narrativa, se ha de tener en cuenta el contexto social en el que se relata, las razones del narrador, su competencia y la índole de la audiencia.

Esta manera de definir la narrativa ha sido adoptada por muchos investigadores y críticos de la educación que quieren estudiar la narrativa dentro de sus contextos social y educativo.

Algunos filósofos de la educación, como Egan (1988), han recomendado a los maestros que utilicen la narrativa como un medio para estructurar la práctica. Elbaz, (1990) identifica el relato como uno de los principales temas en la investigación sobre la enseñanza. Observa esta autora que *“el relato constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual los maestros tienen sentido”* (Elbaz, 1990, p. 31).

Narrar la experiencia

Se aprende observando, conversando y trabajando con los compañeros de profesión. La tradición provee los modelos narrativos en los que es posible apoyarse para comprender y construir el presente y se mantiene por el sentido de la práctica acumulativa que también es compartida por los otros. Las narrativas contadas son paquetes de conocimiento situado (Jordan, 1989), por lo que en cualquier momento se puede acudir a ellos para obtener información.

Los maestros viven en relatos, los utilizan para contarles a sus alumnos algo de lo que saben. Las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice (Gudmundsdottir, 1991), de ahí la importancia de dejar por escrito siempre que podamos la mayor cantidad de datos posibles con el objetivo de no perderles, puesto que hay muchas cosas que nuestro cerebro borra y por tanto no se podrán recrear. El estudio de los relatos y las narrativas docentes nos lleva directamente al centro del saber pedagógico. Este estudio debe centrarse en las cuatro dimensiones de las narrativas dentro del saber pedagógico: La experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación (Shulman, 1987).

La narración de la experiencia práctica surge de forma natural, tal y como se aprende la lengua. Mandler (1984) considera que el esquema del relato es semejante al aprendizaje de la gramática. Es una manera natural de contar las experiencias que normalmente lleva consigo un fin. En cuanto a la interpretación, según Palmer (1969), comprometerse a la interpretación es colocarse en el lugar de un autor, dicho autor no es solamente la

persona que inventa historias, sino la persona que alcanza el mayor dominio de códigos en determinado contexto. Es fundamental pues que el maestro aprenda a mirar y comprender textos que él mismo antes haya podido escribir o que otros lo hayan hecho. Otra de las dimensiones, importante y clave para la mejora, es la reflexión, la cual es la encargada de dar sentido a través de la meditación de los sucesos que por sí mismos no tienen una conexión cognoscitiva sistemática. Por último, la transformación será la que nos permita comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayude a comunicar ideas a los demás así como reconducir nuestra propia vivencia. Gudmundsdottir (1991), afirma que los docentes experimentados son maestros en el arte de transformar su currículum.

ANTECEDENTES EN NARRATIVAS

Para hacer un buen trabajo sobre el tema, es fundamental hacer una revisión sobre los diferentes estudios que existen acerca de las narrativas, centrando la atención en los relativos a narrativa docente y narrativa corporal.

En cuanto a la narrativa docente, se entienden las historias de vida como medio propicio para comprender las experiencias dentro del aula, ya que es la manera de extraer aspectos relevantes que sirvan de análisis (González Calvo & Martínez Álvarez, 2009). Con todo lo visto hasta ahora, se ve como la narración, o también denominada investigación narrativa, da sentido a la práctica docente de tal forma que permite la reflexión sobre ella para poder ser mejorada. Esta reflexión es la que nos va a ir dando la experiencia y no los años de profesión, puesto que se entiende que el profesor experto es aquel con un "*elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante*" (Scardamalia & Bereiter, 1986, p. 783). Es desde esta misma premisa desde la que Berliner (1986) asegura que sin reflexión no hay consecución de pensamiento o conducta experta.

En cuanto a los profesores noveles existen creencias de que la transición de estudiantes a docentes se da en los primeros años de prácticas, sin embargo, Sanjurjo y Rodríguez (2003), afirman que mucho antes de esta etapa ya se está configurando el docente como tal, concretamente desde el periodo de escolarización ya que en él se empiezan a tener una serie de experiencias que serán recordadas e irán moldeando la práctica. Según Feiman (2001) los profesores noveles tienen dos tareas principales: enseñar y aprender a

enseñar. Estas tareas se pueden ver reforzadas por la narrativa, ya que se trata de un periodo de indagación, aprendizaje, innovación y reflexión, y como ya se ha citado a lo largo del apartado, la narrativa se hace una herramienta indispensable.

Por otro lado, son numerosos los estudios que nos muestran la importancia de la narrativa en diferentes situaciones y más concretamente en la referente a la educación. Knowles y Holt-Reynolds (1991) se basaron en relatos autobiográficos de futuros docentes para facilitar la comprensión del contexto escolar, tanto para ellos mismos como para los lectores de las narraciones. José Rivas y Calderón (2002) realizan un estudio de caso de tres alumnas de Pedagogía que narran su vida escolar. Rosales (2000) hace una evaluación interna de la escuela a través de autobiografías de ex alumnos. Por su parte, Martínez y Jareño (2000) utilizaron narraciones autobiográficas de estudiantes de Pedagogía para conocer la vida en la escuela. Para ello se basaron en las experiencias, anécdotas u otros aspectos relevantes acerca del profesorado o el aula. Weiler (1992) utiliza las narraciones biográficas para conocer las experiencias de docentes jubiladas y acercarse a los motivos que las impulsaron a ser maestras. Abandonando el aspecto de formación en educación u otra rama cercana como es la Pedagogía, Cabrera y Padilla (2004) estudian las experiencias de un chico y una chica mexicanos criados en un contexto de pobreza, que llegaron a graduarse en la Universidad de Stanford.

En cuanto a lo corporal se refiere, sin tener en cuenta que tenga que ver con la educación o no, puesto que también forma parte de este trabajo, como ya hemos citado con anterioridad no se suele reflexionar acerca del cuerpo hasta que no se da una situación que propicie el hacerlo. Es en este sentido en el que han ido muchas de las investigaciones, algunas ya citadas (véase el apartado la subjetividad del cuerpo a la hora de narrar, p. 14): El estudio de prácticas culturales de modificación corporal (Albin, 2002); narrativas sobre la experiencia de la menstruación (Koutroulis, 2001); la experiencia corporal del sufrimiento y la enfermedad (Skultans, 2000); la experiencia de heridas en la columna vertebral de deportistas (Smith & Sparkes, 2002); los significados de la salud y la discapacidad en mujeres con discapacidades (Tighe, 2001); la experiencia corporal postparto (Upton & Han, 2003) y experiencias de adicción al alcohol (Zakrzewski & Mark, 2004).

La reflexión sobre la práctica

Como ya ha quedado reflejado, uno de los ejes vertebrados de este proyecto es la reflexión sobre la práctica, la cual sirve para expresar qué hacemos y por qué, adoptando una postura crítica que ayude a desarrollar una serie de competencias profesionales y, con ello, mejorar la práctica educativa (Mc Ewan, 1998). Desde esta misma premisa, Jurjo Torres (1992) sostiene que el aula tiene características como la imprevisibilidad o multidimensionalidad, por lo que el docente ha de planificar y reformular constantemente su práctica con fin de adaptarse a los cambios que no sólo vendrán por parte de la propia aula, sino que, en muchas ocasiones la propia sociedad, institución o comunidad educativa irá cambiando según las demandas del momento afectando directa o indirectamente la práctica del docente. Es por este motivo por el que el docente autónomo deberá ser capaz de investigar y narrar su práctica con el fin de reflexionar sobre ella y tomar decisiones que le permitan adaptarse al cambio.

Para lo anteriormente citado, se ha de adoptar una postura de investigador. Siguiendo a Stenhouse (1987), se entiende que la investigación es educativa en la medida que puede relacionarse con la práctica y los profesores se hallan implicados en ese proceso de investigación. Si además, le aporta al profesor la información necesaria para intervenir en su práctica docente, se tratará de investigación educativa aplicada.

Desde el punto de vista metodológico, para llevar a cabo este tipo de investigación, Elliott (1993) propone una guía a través de la cual se llega a una mejora de la práctica a través de la investigación-acción.

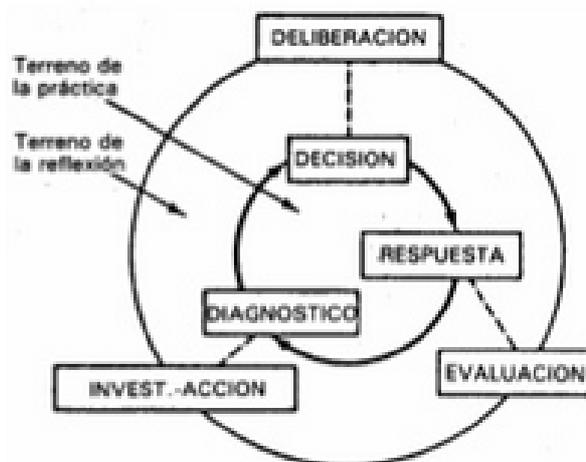


Figura 1. Tomado de Elliott (1993)

En primer lugar se analizan las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores centrandó la atención en los problemas prácticos cotidianos. Después, se profundiza la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Tras esto se adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión profunda. En cuarto lugar se construye un guión sobre el hecho en cuestión, denominado normalmente como “estudio de casos”. A continuación se interpreta lo ocurrido desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación del problema para lo cual utiliza el mismo lenguaje que ellos y una vez llegados a este punto, se da la autorreflexión sobre la situación y triangulación y diálogo de las partes implicadas sin restricción alguna, por lo que será fundamental la confianza.

Dentro de esta misma línea de reflexión, Gimeno (1988), nos dice que a través de la modelación de su pensamiento y de su práctica profesional es como un proyecto educativo se hace o no realidad, se enriquece o se deforma. La profesionalidad del docente y la renovación pedagógica son incomprensibles sin una referencia a los códigos que, más o menos implícitamente, dan forma a la práctica escolar. Para analizar dicha práctica escolar es necesario poseer herramientas que den constancia de la misma como son las narraciones.

En palabras de Pérez Gómez y el propio Gimeno (1992), después de analizar lo que ocurre en las aulas, evaluar significa resaltar procesos *post-activos* de la enseñanza, es decir, lo que ocurre cuando se reflexiona sobre lo que ya ha pasado en un tiempo y en unas actividades de enseñanza. Esa fase *post-activa* sigue la realización de la enseñanza (procesos interactivos) que, a su vez, han sido previamente planificadas (procesos preactivos). En el caso de la investigación en la acción, se resalta la importancia de la reflexión sobre lo ocurrido y la evaluación es un recurso para mejorar los procesos pedagógicos. En estos planteamientos la evaluación tiene el significado y valor de servir a la toma de conciencia sobre la práctica a través de la reflexión.

RELACIÓN CON EL PROYECTO PRESENTADO

Tras este repaso a lo que autores especialistas nos dicen acerca de la temática abordada, me gustaría acabar la fundamentación iniciando un poco lo que va a ser el trabajo propio realizado.

Por un lado es indispensable la narración como herramienta. A través de ella, durante el periodo de prácticas II, todas las experiencias corporales han sido recogidas, obteniendo mucha información que después ha servido para analizar lo vivido y por consiguiente ver de qué manera interactúa mi cuerpo, pretendiendo así ser consciente de las diferentes emociones que pueden darse en cada situación. Dentro de esto mismo, hay que decir que cada situación tiene una serie de emociones o aspectos concretos, sin embargo muchas veces van a tener rasgos comunes, lo que va a permitir agruparlas en grandes temas que engloben diferentes situaciones más sencillas o específicas, como así quedará reflejado en los resultados.

Es especialmente importante este momento en el que me encuentro, en el que aún las experiencias son pocas y están caracterizadas por tensiones e inseguridades, la recogida de información sobre nuestro cuerpo con el objetivo de reflexionar y adquirir competencias que ayuden al desarrollo profesional y más aún, personal. Es un hecho el creer que al acabar los estudios universitarios pensemos que ya hemos adquirido todas las competencias y formación suficiente. Sin embargo, como ya hemos visto en líneas anteriores, el docente tiene que estar en continua formación y adaptación.

METODOLOGÍA

En este apartado, principalmente, voy a tratar de plasmar cual ha sido el trabajo realizado y de qué manera se ha llevado a cabo. A su vez profundizaré en temas pertinentes a la metodología que hayan sido objeto de reflexión por condicionar a la misma.

La metodología realizada en este proyecto no sigue el guión normal de la mayoría de los demás puesto que en este caso no existe una Unidad Didáctica sobre la que trabajar durante nuestra estancia en el centro de prácticas, sino que se trata de una recogida de

información continua. Es por este motivo, por el que desde un principio acordamos con nuestra tutora de prácticas dar el mayor número de clases posibles, no sólo de Educación Física, ya que era la mejor forma de obtener más y sobre todo mejor información. Mejor por el hecho de triangular el mayor número de experiencias posibles y poder establecer así, por ejemplo, un mismo comportamiento en situaciones diferentes o todo lo contrario, diferentes comportamientos en situaciones similares. La tutora facilitó mucho la labor puesto que desde un primer momento accedió (incluso ella misma lo ofreció) a no centrarnos solamente en la especialidad.

Es pues, al tratarse de experiencias corporales en las que el centro de atención son los componentes fisiológicos, emocionales y relacionales de cada uno, un trabajo introspectivo realizado por mi parte (el docente) en el que no hay un planteamiento didáctico a seguir y evaluar. Sin embargo, sí que he intentado realizar un planteamiento de elaboración personal con el fin de que sirviera de guía para hacer un trabajo más organizado.

A la hora de recopilar datos, como a continuación intentaré exponer, existen dificultades, al igual que en el momento de reflejarlos. Pensamos que recopilar datos simplemente es escribir lo sucedido, grabarlo en video o audio, recordarlo... y sin embargo requiere algo más que eso. Es por esto por lo que he querido desarrollar la labor, durante el periodo que ha durado la recogida de información, con diferentes instrumentos.

En un primer lugar, he contado con la ayuda de mi compañero de prácticas, Raúl Arranz, el cual escogió el mismo tema para su elaboración del TFG. La ayuda que ambos nos hemos proporcionado ha sido muy beneficiosa puesto que los dos sabíamos el contexto en el que estábamos inmersos y, por tanto, cuales eran las necesidades y enfoques que necesitábamos en cada momento. Ha existido mucha reciprocidad y en ocasiones había cuestiones comunes que nos hacían hacer una reflexión más rica y extrapolable, aunque siempre con el carácter subjetivo de cada uno.

Refiriéndome ya a los instrumentos de recogida de información utilizados y teniendo en cuenta lo último citado, esta parte es común, tanto de mi compañero como mía, puesto que se ha llevado la misma metodología aunque después el enfoque haya sido diferente.

No sólo importan los instrumentos sino que también es necesario saber cuándo se han utilizado, dónde, cómo se ha llevado a cabo y por qué.

Hemos utilizado dos técnicas de recogida de información: El registro anecdótico por observador externo y el diario de campo del docente. Ambas han estado presente en el proceso que normalmente seguíamos.

En casi todas las sesiones se han realizado narraciones o apuntes por parte del compañero, las cuales intentaban no perder ningún detalle. Hemos aprovechado las observaciones que debíamos hacer para la realización de la Unidad Didáctica de la memoria de prácticas, añadiendo a mayores un apartado para el aspecto corporal, o bien señalándolo con asteriscos dentro de la propia narración. Tras cada observación hecha, se entregaba el documento escrito al compañero y solíamos dedicar unos minutos para comentar algún hecho reseñable con objetivo de producir una retroalimentación y conocimiento de experiencias ante una determinada situación así como formas de solucionar hechos ocurridos, controlar posturas, gestos y emociones. Una vez obtenida la observación externa, el trabajo pasaba a ser propio de cada uno, ya que se completaba mediante un análisis interior que intentaba buscar sensaciones, emociones, estados, etc. experimentados a lo largo de la sesión, puesto que la observación del compañero simplemente se basaba en aspectos puramente gestuales. Todo el proceso se ha transcrito lo más rápido posible a un diario de campo, para que de ahí pasase en ocasiones a formato digital, a fin de recopilar el mayor número de experiencias corporales y poder hacer conclusiones más ricas y profundas. Tras esto, de cara a facilitar la organización de los resultados obtenidos, se hacía un análisis por el que se establecían una serie de etiquetas a los márgenes con la temática o idea de cada párrafo o frase (en caso de tenerla), para luego formar diferentes categorías de temas y subtemas que permitan establecer una organización clara y precisa. No consideramos el análisis de los datos como una fase aparte de la toma de datos, ya que a medida que se iba analizando la información iban surgiendo nuevas ideas y nuevos campos de estudio. Hemos realizado esta conexión entre recogida de datos y análisis tal y como sugieren Devís y Sparkes (2004) para la investigación cualitativa.

Aunque esta técnica haya sido la más utilizada y la que mejores resultados nos ha dado, además de ser la común a ambos, es cierto que a nivel ya personal han existido otros

instrumentos con los que recabar información. Por una parte, quise conocer cuales eran los pensamientos de los profesores sobre esta temática, lo cual salvo dos excepciones, no salió de la forma esperada. Lo que hice fue pasar unos cuestionarios que en la mayoría de los casos no se tomaron con demasiada seriedad y que en otros directamente noté falta de comprensión ante un tema que si no se trabaja, es realmente complejo. Aunque no saliera como en mi cabeza estaba previsto, si que me sirvió para sacar algunas conclusiones importantes a cerca del desconocimiento del docente sobre su propio cuerpo. A su vez, he intentado recabar información en el diálogo con los alumnos a través de estrategias de autoconocimiento, es decir, en función de las interacciones con ellos, como mi cuerpo reaccionaba de una forma u otra, buscando contextos como el recreo, minutos libres para ellos o incluso la salida, ya que eran los momentos en los que lo emocional estaba más presente. Y por último, una estrategia que se intentaba realizar pero que no era fácil por las dificultades que después mencionaré a la hora de recopilar datos, ha sido el de las llamadas de atención. El compañero que hacía de observador externo era el encargado de toser o dar un pequeño golpe sobre la mesa con el objetivo del que el que estuviera dando clase, por un momento fuera consciente de si mismo, de su cuerpo, de lo que en ese momento estaba sucediendo y seguramente no fuera consciente.

Por otro lado, es importante saber en qué espacios y tiempos se ha producido la recogida de información, ya que este dato puede darnos algunas claves para entender determinadas actitudes corporales y emocionales, ya que no es lo mismo enfrentarse a una clase de Educación Física que a una de Matemáticas, por ejemplo. En nuestro caso, la mayoría de las ocasiones se ha producido en las sesiones de Educación Física, ya fuera el gimnasio o las pistas del patio del colegio. Pero como ya he citado anteriormente, no ha sido el único contexto, ya que se impartieron y observaron clases de diferentes materias, para así poder identificar más experiencias y, además, en un espacio diferente como es el aula, ya que la dinámica del aula ordinaria y de las sesiones de Educación Física son muy diferentes entre sí. En estas últimas estás mucho más activo y pendiente de un mayor número de cosas, lo que hace más difícil el examen interior de uno mismo, es decir, el ser conscientes de nuestro cuerpo. En estas clases el alumno tiene una mayor libertad de movimiento y la mente del docente esta más ocupada en ejercer el control necesario para que la clase siga lo previsto. Además, el compañero de prácticas tiene menos tiempo para narrar la observación y en muchas

ocasiones ayuda al desarrollo de la clase porque se trabaja mucho en grupo y los propios alumnos acuden a él ante las dudas, por lo que la interacción entre observador (compañero de prácticas) y profesor es menor salvo para fines propios de la sesión. Por el contrario, en el aula ordinaria tienes todo más controlado y se hace más fácil el chequeo interior puesto que, por lo general, hay más momentos de reflexión y consciencia de lo que está sucediendo. La experiencia ha sido muy beneficiosa en ese sentido, ya que eran situaciones con una organización muy diferente, donde los niños no se mueven nada más que para ir a la papelera o quitarse la chaqueta; es decir, más “tranquilas”, y el compañero de prácticas, además, puede interactuar contigo de forma más consciente porque haya algo de ti que él crea que debes prestar atención.

Pero no solo nuestro espacio y tiempo se ha limitado al aula y las clases impartidas, sino que también han existido otras muchas situaciones, las cuales surgen espontáneamente y también merecen una mención en este trabajo por contribuir a la consciencia corporal. Así pues, tenemos diferentes apuntes o referencias de experiencias en el patio del recreo, en salidas con los niños, en interacciones por los pasillos o en la sala de profesores con otros compañeros de profesión. Algunos de estos datos obtenidos en estas interacciones han dado un juego importante en su análisis y reflexión, llegando a ser tema en los resultados que más adelante presentaré.

Como vemos entonces, los momentos y lugares no se han limitado en ningún momento. Toda nuestra estancia en el centro ha estado marcada por acciones corpóreas, por lo que cada momento ha podido tener un apunte interesante que en un principio no debía de ser rechazado aunque más tarde nos sirviera o no.

Otra cuestión importante acerca de la metodología, es la referida a los disparadores que provocan la vivencia corporal, es decir, el chequeo interior, el tener consciencia del cuerpo. Ha habido buena variedad de elementos que nos hacían conscientes de las experiencias, aunque en un primer lugar costó mucho asimilar y por tanto ver lo que podían ser disparadores de la toma de consciencia corporal.

Hemos podido comprobar como cuestiones cómo pueden ser las risas de los niños, el ceño fruncido de uno de ellos, el murmullo en clase, un alumno llamándote para resolver algún conflicto, la mirada de otro profesor o de mi compañero de prácticas, el desarrollo de la clase, incluso la sirena de cambio de materia o la propia colocación del

aula, hacían que nuestro cuerpo tuviera una predisposición diferente, sintiera unas cosas u otras y lo reflejara físicamente de un modo determinado. Al igual que el día que tuvieras, es decir, si pasabas personalmente por un momento bajo, alto, con unas expectativas u otras, etc.

Son muchos los factores externos que han provocado directamente la vivencia, pero como ya he dicho, a veces nosotros mismos éramos quienes provocábamos esas vivencias mediante códigos. Han sido muchas las veces de complicidad entre mi compañero de prácticas y yo, haciéndonos conscientes solo con mirarnos de lo que estaba sucediendo en ese momento y cual era la actitud corporal. Personalmente durante las clases buscaba mucho su mirada, no sólo para que el me aprobase lo que estaba ocurriendo sino para yo mismo hacerle ver que estaba siendo consciente de mi cuerpo.

En cuanto a la recogida de datos existe una dificultad a la hora de recopilar los propios datos y sobre todo, también en el momento de reflejarlos. En primer lugar, hay que tener en cuenta que al plasmar las vivencias se producen interferencias entre la realidad y la reflexión personal, ya que es complicado estar atento al desarrollo de la clase y a la vez realizar un análisis corporal sobre lo que estamos sintiendo en ese momento. De hecho, aquí entramos en un conflicto ético como docentes, ya que si nos preocupamos de mirar en nuestro interior qué cosas están ocurriendo, estaremos perdiendo calidad en la interacción que se da en el desarrollo de la clase. También existe la dificultad de rescatar el recuerdo y no perder datos, por lo que debemos recopilar cuanto antes la información. Son muchas las veces que vivimos una experiencia que con el paso del tiempo se nos acaba olvidando y perdemos la mayoría de información, quedándonos sólo con detalles o anécdotas, pero en ningún caso sabríamos reproducirla tal cual fue, de hecho ni transcribiéndola en el momento será tal cual, y es que este es otro de los problemas existentes, para el ser humano es difícil objetivar la información, y más aún cuando se trata de una experiencia personal, pues se tratan datos o matices subjetivos. No es nuevo el concepto de deseabilidad social de Crowne y Marlowe (1964), a través del cual vemos cómo el hombre que se somete a un experimento tiene la necesidad de quedar bien con el experimentador, es decir, en nuestro caso, nosotros al escribir, sabemos que alguien nos va a leer e intentamos decir cosas que al lector le agraden, que es lo que pasa con las narrativas. Además existe la tendencia a idealizar lo sucedido por lo que el hecho ocurrido de verdad, pierde objetividad.

Por otro lado y dentro de esta misma línea, otro de los principales problemas es la incapacidad de plasmar en el papel las cuestiones internas ante la falta de vocabulario necesario para hacerlo. Muchas veces sabemos lo que queremos decir, lo que sentimos pero no sabemos explicarlo en palabras y recurrimos normalmente a frases ya hechas en el mejor de los casos, otras directamente no lo intentamos.

Por último, vista también la complejidad de recoger datos, habiendo tenido en cuenta esas cuestiones y habiéndolas sabido corregir, lo cierto es que la información recabada ha sido mucha y muy variada a lo largo de este periodo, por lo que ha sido necesario hacer una selección de aspectos y temas a tratar con el objetivo de profundizar en ellos. A modo de ejemplo, he recibido información sobre aspectos fisiológicos, dolores, sensaciones, malestares, emociones, sentimientos, condicionantes de mi práctica como la ropa, el aspecto, el peinado, pertenecientes a los tipos de metodología, a seguridades, inseguridades, vergüenzas, éticos y morales, el cuerpo como trasmisor de información, como complemento a la palabra, como forma de educar, como estrategia de control, y todo un etc. Son innumerables los tipos de información, ya que cualquier mínimo detalle ya tiene correspondencia en algún tema. En este caso, a modo de síntesis, la información que reflejo y en la que me voy a centrar en el trabajo tiene que ver con los aspectos emocionales principalmente, los cuales tienen correspondencia muchas veces con gestos repetitivos o no intencionados. De esta forma, y entrando ya en más detalles de lo que a continuación expondré en los resultados, profundizaré en las situaciones que me transmitan seguridad o inseguridad a la hora de enfrentarme a una clase, así como los indicadores corporales que me hacen consciente de ello. En los gestos o manías en la interacción con el alumno o con los compañeros profesores y cómo influyen estos en la misma. En la ética y moral que supone el cuerpo como elemento trasmisor de códigos que pueden verse diferentes socialmente y en las agentes externos que pueden condicionar el cuerpo haciendo que pase por momentos muy diferentes en un mismo día e incluso en una misma sesión.

He seleccionado estos temas descartando otros, porque creo que como futuros docentes, la mayoría de nosotros, por no decir todos, vamos a encontrarnos con esta serie de experiencias y debemos saber cómo controlarlas o cuál es el motivo por el que surgen a fin de mejorar día a día nuestra práctica educativa situada y corporeizada, es decir, encarnada. Además, pensando en el juego que me iban a dar a la hora de analizarlas,

creo que era más acertado centrarme en estas, puesto que este proyecto pretende ser una publicación que cualquier persona pueda leer y esta temática no excluye, de hecho, hay cuestiones que pueden inferir en ámbitos no educativos, pues se entiende el cuerpo como trasmisor de información.

Por último, los nombres de los niños que aparecen en las narraciones literales que se exponen, todas ellas extraídas del diario de campo, han sido modificados con el fin de preservar su intimidad.

RESULTADOS

El siguiente apartado recoge parte de las experiencias vividas a lo largo del periodo de prácticas, así como el análisis de las mismas. Es pues un texto de creación personal que intentará establecer una serie de aspectos que, a mi modo de ver, tienen gran importancia en la mejora de la práctica docente.

Este apartado está organizado en seis grandes temas, de los cuales saldrán otros más específicos en relación con lo vivido. La elección de los temas presentados y por consiguiente, el descarte de otros, no nace del azar, sino que es fruto del etiquetado de datos que se iban haciendo en el análisis, y ya fuera por ser muy comunes o por englobar a otros, les propongo como ejes vertebrados.

Se debe tener en cuenta que es una narración en la que se presentan vivencias propias, es decir, el carácter subjetivo está muy presente, por lo que no se tratan de verdades absolutas generalizables para todo el mundo sino de una reflexión extraída de lo ocurrido.

LA MORALIDAD EN LO CORPÓREO

“Mónica es una de esas alumnas a las que coges cariño especial, quizá por tener una relación de amistad con su hermana mayor, porque es la niña pequeñita de la clase o simplemente porque ella hace que sea así. Lo cierto es que Mónica se hace querer y ella misma busca mis abrazos y mis gestos de complicidad continuamente. Yo, inocente, suelo corresponderla sobre todo fuera del aula, en el patio o en momentos de descanso.

En dicha correspondencia suele ir el cogerla en los brazos, ella misma me lo pide, al igual que otras alumnas y también alumnos". (Diario de campo, 21/03/13).

Como en todas las transcripciones los nombres de los alumnos son inventados.

Es sin duda una manera fuerte de empezar la exposición de estos resultados tratando un tema tan delicado como es la ética y moral, algo tan propio y personal de cada individuo y que no siempre se comparte a pesar de tener un fuerte componente social. Sin embargo me veo obligado a tratarlo, al menos plantearlo, porque es sin duda algo que ha condicionado la manera de sentir mi cuerpo durante estas prácticas.

Es cierto que tanto mi compañero de prácticas como yo, congeniamos desde un primer momento con los alumnos de forma muy natural. Ellos nos vieron como una válvula de escape ante sus clases al ser los de Educación Física y tan jóvenes. Nosotros disfrutamos de su confianza y afecto. Muy pronto se dieron situaciones en las que tanto mi compañero como yo cogíamos a algún niño (nunca a la fuerza, siempre porque lo pidieran o porque la situación sin saber por qué desembocaba a ello) o teníamos gestos, acciones corporales, que denotaban complicidad. Lo que nunca imaginamos ninguno de los dos, es que un día fueran a advertirnos de que nuestra actitud no era probada por algunos docentes, pero más aún, que no estaba bien vista en lo que se refiere a la complicidad exclusivamente con las niñas. Esta información llegó a nosotros a través de la tutora, por la confianza y el clima que creamos, y sin duda nos hace reflexionar. De repente, te paras a pensar en todos los días en los que has cogido o abrazado a una niña y en qué es lo que estarían pensando de ti, cuando ni si quiera has sido consciente en ese momento de lo que realmente se estaba significando ese hecho más allá de un gesto amable, cariñoso y respetuoso.

Es por este motivo, y sin querer entrar mucho en ello, por el que planteo el tema de las connotaciones sociales de la interacción docente-discente y cómo una acción que hubiera sido aprobada hace 15 años, es ahora vista con recelo y sospecha; y cómo esa visión provoca en nosotros malestar, autocontrol y rectificación de nuestro papel ante los escolares. Esto es algo que por suerte o desgracia, va a estar muy presente en todas las aulas. No se ve de la misma manera a un profesor que a una profesora cuando se tratan interacciones de este tipo. Y digo que no sabía decir por qué, porque al final son pensamientos necesarios en una sociedad cada vez más imprevisible. Hay que tener en

cuenta mi posición de docente novel, en prácticas, lo que hace ir con una actitud más afectuosa hacía el niño en muchas ocasiones, y aunque a mi ni si quiera se me pasase por la cabeza que eso se puede ver de un modo un tanto macabro, casos ha habido, por lo que esta vivencia, me sirve para tener en cuenta que en un futuro, hay cosas, precisamente corporales, que tengo que medir muy bien para no crearme problemas ni a mi ni a la comunidad educativa de la que forme parte. Ser docente es una responsabilidad, no es ser un amigo y mucho menos en una relación de profesor-alumno que no es entre iguales, por lo que se deben de cuidar aspectos como el quedarse en el recreo con una alumna en clase, demostrar corporalmente el afecto y cariño (hay más vías para hacerlo), etc. porque aunque como ahora, como amateur, no sea fácilmente asimilable pensar que se haya podido ver por parte de otros compañeros de profesión de la forma que se ha visto, me pongo en la óptica de padre, de observador externo ante un hecho así e irremediamente contaminado por la sociedad actual, y comprendo la inquietud, como mínimo, que puede suscitar.

¿Por qué me interesa especialmente este tema? ¿En qué y hasta qué punto marca mi práctica y más aún, mi forma de vivir el cuerpo? Son cuestiones que subrayan la importancia de la situación descrita. Hasta el momento en el que nos transmiten ese pensamiento, el cuerpo era una expresión natural y espontánea de los sentimientos. No tenía reparos en interaccionar en distancias cortas ni en llegar al contacto físico. Sin embargo, tras lo sucedido, aparece una reconstrucción del propio cuerpo en la interacción con el alumno.

“Algunas niñas y niños me siguen pidiendo que les coja en brazos y les alce para arriba, sin embargo miro a Raúl, al igual que él a mi, y comprendemos rápido que no estaremos haciendo lo debido, por lo que me invento cualquier excusa de la espalda u otra dolencia para evitar ese momento”. (Diario de campo, 18/04/13).

Es como que te inyectasen un pequeño virus, a través del cual tu pensamiento se va volviendo como la sociedad quiere que se vuelva, y aunque ahora, en un principio sigas, o creas que sigas teniendo tu modo personal de verlo, ya sientes como te replanteas no actuar corporalmente como antes lo hacías, ahora evitas las situaciones y te inventas cualquier excusa con el fin de no comprometerte. El cuerpo se vuelve más tenso, la conciencia le hace mantener la compostura y la interacción se vuelve más fría y

distante. El cuerpo incorpora nuevos códigos que hasta ahora no tenía adquiridos y se remodela ante situaciones que impliquen el contacto físico con el alumno, y aunque en ocasiones por dentro pienses y quieras hacer otra cosa, tu comportamiento es el que la sociedad, en este caso la educativa, espera que sea y corporalmente pasas de una relación cariñosa a una distante. Se ha introducido la sospecha sobre tu condición de hombre y puede que tu modelo de interacción distante sirva de referente a otros niños que naturalizarán que el contacto cariñoso y las interacciones afectivas están reservadas para las mujeres.

MANÍAS GESTUALES EN LA INTERACCIÓN EDUCATIVA

De manera muchas veces inconsciente, nuestro cuerpo actúa de determinada forma en función de la situación en la que se encuentre. En este apartado voy a tratar de mostrar como en un mismo contexto pero en interacciones diferentes, mi cuerpo tiene una manera de expresar determinada u otra. No es lo mismo la relación profesor-alumno que la relación profesor-profesor. El cuerpo se siente de forma diferente y por tanto transmite en consonancia a ello.

Durante este periodo de prácticas, a través de las observaciones hechas y de las que me han hecho, he podido observar como inconscientemente son muchos los patrones corporales que seguimos día a día, y cada uno con una finalidad diferente, ya que en alguna ocasión lo que necesitamos es sentirnos bien con nosotros, en otras activarnos o matar los nervios, etc. es decir, el cuerpo suele ser un fiel reflejo de lo que nos ocurre, y de forma espontánea se hace notar, sin que nosotros mismos podamos controlarlo.

Interacción profesor/profesor

No es lo mismo conversar con una persona de tu edad, y en este caso bastante más mayor, que con un niño. No es lo mismo hablar de anécdotas, de contenidos que dominas, de juegos, que hablar de la actualidad social, temas de mayor trascendencia o contenidos más especializados. No es lo mismo poseer el conocimiento y explicar, que atender y que te expliquen los que lo tienen...

Las interacciones varían mucho en función de múltiples factores, desde corporales, sentimentales, actitudinales, a conceptuales y cognitivos, relacionales, etc. Todos los

factores van a influir en la manera en que nuestro cuerpo se exprese en dicha interacción y no siempre somos conscientes de ello.

“Raúl me observa que cuando hablo con otros profesores, tengo la manía de tocarme la cara, haciendo especial hincapié en la barbilla y la nuca, aunque a veces incluso la oreja. Yo sin embargo no lo noto así, casi siempre intento ser muy consciente de mi cuerpo y mis movimientos cuando hablo con alguien que tiene mayor experiencia vital que yo, sin embargo tiene razón. A lo largo de los días, he podido apreciar que involuntariamente llevo las manos hacía la nuca haciendo una leve inclinación del cuello hacía un lado y hacía adelante y en ese momento que me hago consciente de ello, me siento mal e incómodo, porque he de seguir haciéndolo para no ser brusco en mis movimientos pero sin embargo quiero controlarlo y no hacerlo”. (Diario de campo, 26/03/13).

Sin ayuda de un observador externo, la mayoría de estos datos les perderíamos puesto que de alguna manera nuestra cabeza les obvia y hace que pasen desapercibidos, pudiendo pasar años sin saber que repetimos continuamente un determinado gesto. Es pues verdad, aquello de que sólo cuando alguien llama nuestra atención o nos pasa algo, el cuerpo toma presencia, ya que hasta entonces es un mero vehículo que nos transporta.

Ahora bien, teniendo la ayuda de que alguien nos lo haga ver y por tanto siendo ya conscientes de ello, nos surge el problema de controlarlo, que no siempre es fácil. Como vemos en la narración, hay un momento en el que paso a ser consciente de lo que estoy haciendo pero cuando ya lo he hecho. Es en este punto en el que entramos en un conflicto personal importante, puesto que entran las dudas de que hacer en ese preciso momento, si de repente corriges el gesto puede resultar brusco e incómodo para la otra persona, pero si sigues y estas pensando en ello tu papel en la interacción pierde calidad porque no prestas toda tu atención. La solución ante este problema, es cuestión personal y requiere mucha práctica y autoconocimiento además de niveles muy profundos de reflexión con la meta de llegar a controlar tu cuerpo.

Es fácil hablar de control cuando uno cree que lo tiene. Sin embargo, hay que ver hasta qué punto es cierto eso. Yo puedo ser consciente de cosas que hago, de hecho en la interacción con los iguales o mayores suelo ser consciente de algunas de ellas.

“Cuando hablo con otras personas, más mayores sobre todo, no suelo aguantar la mirada a los ojos por un largo rato y de forma inmediata miro a otro lado, normalmente abajo moviendo los pies o recolocándome en el sitio en el que me encuentre. Me gustaría poder controlarlo y mirar a los ojos, pero no siempre puedo, además, tengo el miedo de no saber como se lo va a tomar la otra persona ya que puede llegar a ser un desafío”. (Diario de campo, 27/03/13).

Si yo llego a controlar este acto, que a veces lo he hecho, no me siento todo lo cómodo que debería y estoy desviando mi atención con intento de hacer una cosa que mi cuerpo no me pide, por lo que el nivel de comprensión de lo hablado suele ser más bajo. Añadido a esto, aparecen otros gestos involuntariamente. Por ello, el control es algo relativo, el cuerpo necesita expresar en cada momento y nunca vamos a poder controlar absolutamente cada parte de él, ya que si logramos hacerlo parcialmente, su expresión saldrá por otra parte. Eso si, aunque no lleguemos al control, si debemos llegar al autoconocimiento porque será la manera de mejorar las interacciones. Si una persona se conoce a sí misma, será capaz de saber en que momento puede actuar con una sonrisa o gesto cómplice, cuando ha de intentar mantener una posición cómoda y de no rechazo hacia la otra persona, etc. porque aunque de la corrección de un gesto sea muy probable que salga otro, siempre será mejor mover un pie a tener los brazos cruzados y la mirada perdida.

Es sobre esto último sobre lo que tenemos que trabajar. Nosotros, los docentes, somos en sí una herramienta de transmisión, por ello debemos saber dar información al igual que recibirla. Controlar ciertos movimientos en las interacciones facilitará la calidad y fluidez de las mismas. Y esto requiere un proceso de análisis muy profundo junto a un trabajo de reflexión. No vale en este caso generalizar, y me explico con un ejemplo que aunque pertenezca a una relación profesor-alumno, es fácil de entender.

“Juan es un alumno que en la relación con el profesor es casi inmejorable (al contrario que con sus compañeros), esta atento a lo que necesites, cerca de ti siempre, ya que se sienta al lado del profesor y mandando callar a menudo. Muchas veces le miro y le sonrío aunque piense que ese es mi trabajo. La sonrisa la suelo hacer queriendo ser amable, como un gesto cómplice, sin embargo me doy cuenta de que no siempre es así,

muchas veces es incómoda, una sonrisa nerviosa al ver que hace cosas pertenecientes a mi rol, y eso no siempre me sienta de la misma manera". (Diario de campo, 03/05/13).

La sonrisa es la misma siempre, si pudiéramos congelar la imagen en el momento que se da, seguramente no veríamos diferencias entre la sonrisa cómplice y la de incomodidad, pero el sentimiento interior es muy distinto, casi contrapuesto, y por tanto lo que quiere expresar nuestro cuerpo en ese momento, no siempre va a corresponder con lo que haga, porque los gestos no siempre van acorde. Por ello es fundamental el trabajo personal, el autoestudio y la reflexión, porque sólo nosotros sabemos lo que sucede en nuestro interior y por tanto sólo nosotros seremos capaces de hacer un buen análisis. Si tomásemos un único gesto como algo definitorio, general y común a un hecho concreto, estaríamos olvidando todas las influencias de los múltiples factores de los que hablaba al principio del apartado, que son las que van a dotarle de significado.

Interacción profesor/alumno

Los factores que influyen en las interacciones no se pierden en ningún momento, sin embargo las situaciones cambian, y como ya hemos dicho, es muy diferente cuando la última palabra la tienes tú, o al menos así debería de ser. En este caso el cuerpo actúa de una forma completamente diferente. En sus inicios (nuestro caso) suele expresar expectación, curiosidad, incertidumbre, algo de nerviosismo o timidez ante lo desconocido, pero pronto se siente superior. El rol de profesor otorga de por sí una seguridad importante porque son pocos los que le van a discutir algo. La verdad de las cosas las tendrá él, sin embargo, el cuerpo va a seguir interactuando en función de las necesidades emocionales.

En esta interacción es en la que realmente el docente debe detenerse más tiempo a reflexionar y pensar, ya que será la que, con mucha seguridad, le haga mejorar su práctica. Como estamos viendo a lo largo del todo el documento, se trata de indagar en las experiencias corporales a través de la narrativa para mejorar, puesto que se entiende el cuerpo como una herramienta de expresión y comunicación, es decir, nuestro cuerpo también habla y por tanto ayudará tanto a la transmisión de conocimientos como al propio desarrollo de la clase. En función de la predisposición corporal que el docente tenga, el alumno va a poder tomar un papel u otro, por eso es importante como ejemplo

que somos para ellos, que cuidemos bien este tipo de cosas. Para cuidar estos aspectos, no hay más que hacerse consciente, al igual que en el apartado anterior, de lo que pasa.

Volviendo al ejemplo del niño que hemos denominado Juan, vemos como es un claro ejemplo de cómo con un único gesto podemos interactuar con un alumno dándole nuestra aprobación o no. Con una simple mirada, una simple sonrisa se puede ver la complicidad o el desacuerdo, y no sólo eso, podríamos afinar más y ver hasta los grados de complicidad y desacuerdo en función de la intensidad con la que se haga el gesto. Nuestro cuerpo, como estamos viendo, puede ser un fuerte aliado en el control de la clase, y es que guarda su lógica, si pensamos en que el cuerpo suele expresar en función de las necesidades que tenga, cuando necesitemos controlar la clase, la necesidad será esa, valga la redundancia, por tanto el cuerpo experimentará la búsqueda de lo mismo.

Es aliado hasta el punto de controlar una clase entera sin necesidad de pronunciar una palabra, siendo ellos mismos quienes lo demandan como estrategia reguladora.

*“Se armó mucho barullo cuando le tocaba representar la poesía a Miguel, no paraban de corear su nombre y yo les intentaba hacer callar sin ningún éxito, hasta que vi a Cayetana haciéndome un gesto como si de un director de orquesta se tratase, en ese momento probé a hacer el mismo gesto (extensión de codo excéntrica, partiendo de los brazos cruzados a la altura del pecho) y como por arte de magia se callaron a la vez”.
(Diario de campo, 08/05/13).*

Pero no nos podemos quedar en este ejemplo, son muchas las veces que la posición corporal hacen comprender al alumno que algo no va bien y que por tanto deben cambiar la actitud.

“Cuando Pablo se echa para atrás sobre la silla, cruzando los brazos, callado por completo y mirándoles o mirando alrededor, los alumnos empiezan a mandarse callar unos a los otros porque comprenden que espera silencio y atención por parte de ellos”.

“Con solamente levantar la mano, Pablo hace entender a los alumnos que si no piden el turno de palabra no serán escuchados”.

“El viejo gesto de llevarse la el dedo índice a la boca para mandar callar, en alguna ocasión sigue surtiendo efecto aunque normalmente debe ir acompañado del ruido característico del mismo: sshh!”.

(Observaciones externas, diario de campo).

El cuerpo en el aula es pues, a parte un elemento más de comunicación, una estrategia de control de clase. A parte de estos ejemplos, cabe mencionar la importancia que adquiere la mirada en la interacción del profesor con el alumnado. Al estar en un nivel superior, tanto en estatura como en jerarquía, nuestra mirada manda más que la del alumno, y este es capaz de saber en todo momento que le queremos decir sin necesidad decir nada, sobre todo cuando las cosas van mal y la mirada se vuelve fija e intensa. Curiosamente, en este momento, es el alumno el que suele apartar la mirada. Vemos pues, según esto último, como el cuerpo es capaz de hacer dos cosas muy contrapuestas en función de a quien nos estemos dirigiendo en la interacción.

A parte de esto, la necesidad corpórea sigue presente. La seguridad o inseguridad, la confianza o desconfianza, estar a gusto o incómodo, etc. es algo pasajero, y con los alumnos también sentimos como el cuerpo se va adaptando y buscando soluciones gestuales ante los hechos y situaciones. La manipulación de objetos cercanos a la mesa, ya sea bolígrafo, lápiz e incluso tiza sin enterarnos de que nos manchamos, el tembleque habitual de la pierna arriba y abajo cuando se esta sentado, el sentarse sobre la mesa y estar más cerca de los alumnos, el remangarse cuando se explica o hace algo, los gestos por debajo de la mesa cuando se está sentado... todos son acciones que en ese momento hacen que el individuo se sienta mejor y que denotan en cierta forma cual es la vivencia personal que se está teniendo en ese momento.

“Por otro lado, en momentos de más inseguridad o incertidumbre más bien, trato de manipular objetos sin ser muchas veces consiente de ello. En este caso el bolígrafo ha sido el objeto elegido para calmar mi estado y llevar una mejor interacción”. (Diario de campo, 03/05/13).

Esta claro que no es lo mismo como se vive el cuerpo en función de que se de una interacción u otra. En este caso, por el contexto en el que estamos inmersos, se diferencia entre profesor-profesor y profesor-alumno, pero podemos extrapolar este

hecho a otros ámbitos, ya que no es lo mismo hablar con los padres, con los amigos, con un desconocido...el cuerpo se va adaptando a la situación, sintiéndose influenciado por factores externos e internos de todo tipo, como puede ser, en el caso de los externos la ropa, el peinado y el aspecto corporal tanto propio como ajeno, o en el caso de los internos los sentimientos, emociones y estados de ánimo. Todo ello forma tantos modos de cuerpo como situaciones existan. En el siguiente apartado me centraré en los formados sobre el cuerpo docente, que es lo que nos compete.

SEGURIDADES E INSEGURIDADES

Todas las experiencias analizadas sobre las que he intentado reflexionar, han ido conformando un determinado modelo de vivencia corporal, que, a grandes rasgos, podríamos englobar en el cuerpo ante la incertidumbre y las dudas que genera la misma, es decir, el cuerpo como reflejo de inseguridades y el cuerpo como reflejo de seguridad personal. Aunque por la presentación hecha parezcan dos cuerpos contrarios y herméticos, la realidad práctica nos muestra como llegar de uno a otro puede ser cuestión de segundos, ya que al final, lo que va a mandar para que se decline por uno u otro son las sensaciones y estas pueden ser muy cambiantes en función de diversos factores personales o externos.

Cuerpo inseguro

Extraído del análisis de la experiencia propia, presento cinco tipos de cuerpo vivenciados dentro de este apartado. En algunos de ellos, aunque hayan nacido en la inseguridad, he acabado adaptándome, llegando a convertir la experiencia en cuerpo seguro, que es al final lo que todo docente busca, el como reinventarse, rehacerse para ir mejorando día a día.

Es fundamental una buena medida de los tiempos. En estas primeras experiencias como decentes, es algo en lo que solemos fallar a menudo. Quizá por miedo a quedarnos en un momento determinado sin contenido que tratar, tenemos la costumbre de llevar preparado mucho más de lo que la sesión va a permitir dar. Desde esta premisa, sale el primer cuerpo vivenciado del docente, al que podríamos denominar **cuerpo acelerado**. Casi sin quererlo la sesión comienza a ir más deprisa porque existe una falta de tiempo material. Vemos que nos queda mucho por dar pero sin embargo hay poco tiempo para

ello, y es cuando nuestro cuerpo empieza a acelerarse, acompaña a la voz, la cual también ha sufrido un cambio, con gestos más agresivos y rápidos, a veces incluso poco armónicos. Todo ello con la intención de meter todo lo que teníamos preparado en muy pocos minutos, lo que hace que las cosas suelen hacerse con menor calidad.

“Cuando han representado los dos primeros grupos, manda darse la vuelta hacia el otro lado y que representen los dos últimos. Pablo no da opción a que contesten todos para ver si aciertan las palabras clave representadas y es él quien tras unas cuantas contestaciones explica la historia y da las palabras (intenta variar los turnos de palabras para que todos hablen aunque para diferentes representaciones, ya que todos en todas no daría tiempo) [...] Son las 14:00. Acaban justo antes de que suene el timbre, y de forma inmediata les dice que necesita decirles algo muy importante (que son las normas para que este tipo de actividades que lleven a cabo correctamente como pueden ser el respeto a los demás, silencio, saber comportarse, trabajo en grupo...pero sobre todo los tiempos de espera, igual que nos gusta que nos vean en silencio, tenemos que ver nosotros), su tono de voz empieza a aumentar, cada vez está más acelerado, el cuerpo le acompaña con gestos bruscos y rápidos, se llega incluso a trabar en sus palabras al querer decirlo tan deprisa, las manos son un fiel reflejo de la aceleración que tiene ya que quiere que estas cuestiones queden claras para sesiones venideras”. (Observación externa, diario de campo, 30/04/13).

No obstante, no es la única forma de reaccionar ante un suceso así, puesto que hay cuerpos que pueden llevar al agobio hasta tal punto de bloquear a la persona.

Este hecho, es sin duda, un generador de inseguridades que con la experiencia y adquisición de determinadas competencias profesionales se va a ir viendo solventado.

Otro momento vivido en el día a día y que personalmente me ha generado muchas inseguridades, sobre todo en mis primeros días, ha sido la resolución de conflictos entre los alumnos. Casi siempre después del recreo había algún tema que resolver, ante el cual los alumnos venían en nuestra ayuda. En este caso el cuerpo pasa a ser juez de algo que ni si quiera sabes como ha sido, es por lo que podríamos definirlo como **cuerpo mediador**. La tarea no es sencilla, se trata de solucionar un problema de la forma más justa posible pero intentando sacar un aprendizaje no sólo para ellos sino en la medida de lo posible, involucrar a la clase para que esos actos no se vuelvan a producir.

Personalmente, nunca se me dio mal hacer de mediador, sin embargo cuando se trata de peleas de niños, mi cuerpo siente otro tipo de experiencia. Noto como me pongo más nervioso de lo habitual y trato de empatizar con ellos aunque queriendo mostrar que la ley en ese momento soy yo.

“Hoy estando en el recreo, se me acercado un niño, el cual no conocía, diciéndome que otro niño le había pegado. Mi reacción rápido ha sido ponerle mi mano en el hombro y preguntarle por lo ocurrido. Cuando ha logrado calmarse, han venido más alumnos formando alboroto queriéndome explicar también lo ocurrido y arrastrando al otro niño ante mí mientras éste se intentaba oponer. En ese momento mi inseguridad es grande. He intentado calmar a todo el mundo, a pesar de que el que no estaba calmado era yo, y juntar a los dos alumnos implicados poniéndome uno a cada lado. Tras una charla en la que no sé muy bien lo que dije, les toqué la cabeza, les hice dar la mano y se zanjó el tema. Los alumnos se fueron y yo seguí ahí, presente pero a la vez ausente, sin saber muy bien que hacer y pensando si realmente se había solucionado el problema”. (Diario de campo, 19/04/13).

He podido comprobar que el alumno ante cualquier pequeño problema suele acudir al profesor, por el hecho simplemente de serlo. Para ellos somos el ejemplo a seguir, los solucionadores de cualquier mal, y cuando no se tiene aún la experiencia suficiente, no es fácil solucionar problemas y el cuerpo lo refleja, en este caso como ausencia del mismo.

Ahora bien, si el docente esta presente en un conflicto y puede probar la culpabilidad de un alumno ante un hecho, la situación cambia considerablemente. Hay cuestiones como la desobediencia, la falta de silencio, la actitud desafiante, etc. que se presencian en el aula y de las que el docente es partícipe. Estas cuestiones, sobre todo la falta de silencio, pueden llegar a generar incertidumbre y malestar, haciendo que nos sentamos inseguros durante el desarrollo de la sesión. Sin embargo, dentro de esa inseguridad, en mi caso, el cuerpo actúa dando órdenes, es decir, **cuerpo autoritario**, “el que manda en el aula soy yo”. Puedo notar que, cuando he preparado una sesión con especial esmero (que todas lo tienen, pero las hay especiales), lo mínimo que se salga fuera de mis planes me provoca ansiedad. El menor de los ruidos ya me puede molestar y mi actitud es demasiado desafiante, utilizando mucho la amenaza del castigo. Todo ello fruto de tener miedo a

que la clase no salga como yo esperaba y tenía en mente. Mi cuerpo en este momento está tenso, esta constantemente pendiente de todo lo que ocurre y rápido reacciona ante cualquier estímulo. Utilizo la mirada como principal herramienta y la silla del profesor suele ser mi aliada. Ante situaciones de inestabilidad suelo colocar la barrera psicológica de la mesa del profesor entre ellos y yo con intentando hacerles ver que estoy por encima de ellos (en el caso de sesiones en el gimnasio ellos sentados en fila y yo enfrente de ellos, manteniendo la distancia, no en círculo como suelo hacer).

“Son las 13:14. Se baja al gimnasio. Cuando llegamos, Pablo les manda estar en silencio sentado en los bancos porque oye mucho jaleo. Casi ninguno hace caso y les impone 5’ de silencio ahí sentados. Miguel, Marco y Aurora no hacen caso y les añade a ellos 5’ de más, amenazándoles con que es capaz de dejarles hasta las dos de la tarde sentados, el se sienta enfrente mirándoles de forma muy seria y dejando notar como los brazos se le tensan y destensan continuamente. Pasados los 5’ empieza la actividad pero advirtiéndoles de nuevo y dejando otros 5’ a los alumnos que no se tomaron en serio al principio el castigo”. (Diario de campo, 14/05/13).

Como en todas las transcripciones los nombres de los alumnos son inventados.

En función de cómo se sienta el cuerpo ante determinadas situaciones, los músculos se predisponen de una forma u otra. Cada persona actuará de una determinada forma en función de lo que su cuerpo le reclame. No todos vivimos la inseguridad e incertidumbre de la misma forma, pero todos lo expresamos corporalmente.

Otro aspecto importante que cabe destacar, es la inseguridad que genera la no consecución de lo previsto, lo que lleva a reformular las prácticas sobre la marcha. En este caso mi cuerpo ha podido experimentar dos caminos diferentes. Por un lado, lejos de bloquearse, sigue algo parecido a lo expuesto en el cuerpo acelerado pero con matices diferentes. En este caso no está claro lo que se tiene que ver o hacer punto por punto, sino que ha habido algo que ha hecho cambiar los planes, por lo que la aceleración viene dada por el nerviosismo. Como docente competente que intento ser, rehago la clase de tal forma que se traten los mismos contenidos previstos pero de diferente forma, es lo que denominamos comúnmente como un “plan b”, de ahí la importancia de tenerlo siempre previsto y más aún en las sesiones de Educación Física, en las cuales suelen ser más comunes los imprevistos. Pero un “plan b” real, no otro

plan diferente que actúe como tal, es decir, que me llene esa hora y salga del paso pero que no trate los contenidos que tenga fijados. Por otro lado, mi cuerpo ha sufrido un leve bloqueo tanto mental como físico ante el imprevisto, para posteriormente intentar solucionarlo. Podríamos definir esta vivencia como **cuerpo remodelado**, en el sentido de que vive unas experiencias que no entraban en los planes, y mejor o peor se adapta a ellas sintiéndolas de diferentes formas.

Una de las situaciones más comunes dentro de esta línea, es el fallo del material, ya sea porque no aparece, porque no lo hay, porque no va o porque otro compañero lo está utilizando.

“Unos 30 minutos más tarde comienza la actividad que estaba prevista como primera. Pablo manda sentarse en círculo a todos. Ya tenemos el equipo de música que hasta ahora le tenía Ramón, el otro compañero de prácticas, porque lo estaba utilizando en su clase, hecho por el cual Pablo ha tirado de otras actividades complementarias a los contenidos a trabajar en esta actividad”. (Observación externa, diario de campo, 14/05/13).

Aún saliendo del trance, se podía apreciar perfectamente como había algo que no marchaba bajo lo previsto. En algunos momentos tenía falta de coordinación en los movimientos, eran menos precisos y más torpes que lo habitual aunque intentaban ser rápidos, mi discurso era en ocasiones más dubitativo de lo normal. Se notaba nerviosismo y el cuerpo lo expresaba. Por poner otro claro ejemplo, en este caso de bloqueo, durante una clase de matemáticas en la que se trataba el litro, medio litro y cuarto de litro, confié en que el material que había en el aula (dado por la editorial) era fiable, sin embargo, cuando me dispuse a realizar delante de los alumnos la demostración que tenía preparada con agua, para que pudieran asimilar el contenido de forma más visual, las medidas entre dos recipientes no coincidieron. Los alumnos se dieron cuenta rápido y en este momento miré al compañero de prácticas mientras notaba como tenía un bloqueo general, tanto mental como corporal. El bloqueo duró escasos segundos, pero suficientes para experimentar una situación de agobio, tras la cual tuve que reformular la demostración y trabajar sobre un solo recipiente y la botella de agua.

Por último, dentro de este cuerpo inseguro, cabe nombrar aspectos muy habituales que se dan día a día en las aulas y que influyen mucho en nuestra manera de estar y sentir el

cuerpo en la interacción. Por ejemplo, no saber el nombre de un niño en un momento determinado, bien porque no te acuerdes o porque no lo sepas, hace sentir incómodo porque ya hay que tirar de otros métodos como es señalar y el término “tú” mientras afirmas con la cabeza, y eso en el mejor de los casos, en otros esta el preguntar a otro niño directamente. Por este motivo, los primeros días de interacción son más difíciles.

A su vez, las caídas, golpes, lesiones de los niños, son complicadas de llevar por no saber muchas veces el alcance real que tiene, a no ser que fuera muy claro a la vista. En este momento. Que alguna vez se ha dado durante el periodo de prácticas, mi cuerpo se ha presentado de una forma mucho más cercana al alumno, teniendo un mayor contacto físico, bajándome siempre al su nivel para que me notase cerca (estuviera caído o de pie) y tratando de mostrar al alumno que todo va bien, aunque por dentro tenga una gran incertidumbre.

Además, algo tan simple como puede ser la ropa que llevemos, el pelo, o el aspecto físico que tengamos, así como el propio autoconcepto, puede hacernos estar en determinadas situaciones inseguros. Con el paso de los días, vemos como al alumno no se le escapa ni una, está atento a todo lo que lleves o hagas, y eso no siempre resulta cómodo para el docente, que como ser humano que es, algún día puede ir más descuidado por cualquier motivo, etc.

A todo esto, podríamos llamarlo de forma general, **cuerpo preocupado**. Como ejemplo, cito un fragmento de mi primera narración autobiográfica corporal. Se da en el momento justo antes del recreo donde mayor parte de los niños acuden a la mesa de mi compañero de prácticas y mía a interesarse por nosotros.

“Siempre he pensado que al tener tantos lunares, de cerca resulto un poco raro, y más para los niños, y es por lo que las distancias cortas no me hacen sentir cómodo. Suelo llevar las manos a los muslos, pero para nada están relajadas. Tienen una constante tensión porque hay tres niñas que me han encontrado un punto débil, tocarme el pelo, por lo que ante cualquier movimiento raro mi cuerpo rápido reacciona como si de una cobra se tratase. Puedo notar también tensión en los gemelos, supongo que para poder levantarme en cualquier momento, dado que en este punto del día, yo sigo sentado intentando recoger el material que haya estado utilizando, por lo que son unos minutos en los que ellos y yo estamos al mismo nivel, y eso a mi cuerpo no le gusta tanto.

Acostumbrado a ver el mundo desde arriba, donde puedes ejercer un mayor control de las cosas, se me hace raro. Noto una ligera presión entre la mandíbula y el oído, supongo que como intento de captar todo lo que sus voces sin respetar los turnos de palabra quieren decir. Mi abdomen está contraído en todo momento, fruto de esa tensión y es que todos son alumnos estupendos y majos, con todos trato de forma maravillosa e incluso ya hay confianza, sin embargo, es un momento en el que me siento poco seguro, y cuando por fin logro (o logramos) deshacer aquella maraña de gente, quedando sólo algún niño más inocente, que simplemente quiere tú mirada o un simple gesto de amabilidad, noto como mi cuerpo se relaja, mi, mi posición sobre la silla (si no me he levantado antes) cambia y ya no esta en 90° sino que se deja caer ligeramente, los brazos ya están mas libres, los gemelos sienten una liberación, tanto que llego a estirar los pies como si en el sofá de casa estuviera, ya no me preocupa la distancia porque a partir de ese momento la marco yo”. (Diario de campo, 08/03/13).

El autoconocimiento de todas estas cuestiones nos ayudan a conseguir el control de las mismas de la mejor forma posible, haciendo que nuestro cuerpo se adapte en función de lo que necesitemos. Por poner un ejemplo, si un alumno sufre una caída, hemos de saber controlar nuestra expresión con objetivo de no alarmar, no vale decir al alumno que todo va bien mientras damos vueltas de un lado a otro con las manos en la cabeza (siendo extremistas, para un mejor entendimiento).

Las inseguridades son algo natural, que surgen de forma espontánea y no debemos de verlas como malas sino como indicadores de que hay algo en lo que hay que tener especial atención o cuidado por algún motivo. Las inseguridades que llevan al autoconocimiento a partir de un análisis y reflexión por el que llegamos a un control mayor de nuestro cuerpo, pueden resultar más exitosas que las seguridades y confianzas que muchas veces mostramos (y que a veces no son tan ciertas).

Aun así, es una realidad que el cuerpo en determinadas ocasiones muestre confianza y saber hacer, propiciando a que la comodidad corporal esta presente en todo momento, hasta tal punto que nos olvidemos del propio cuerpo como afirman Sparkes & Smith, (2001) y sólo volvamos a ser conscientes de el cuando algo falla. A continuación muestro algunos ejemplos recogidos en el periodo de prácticas.

Cuerpo seguro

Al igual que hay factores que nos hacen sentir inseguros y por los cuales el cuerpo adopta una determinada forma de incorporarlo y expresarlo, existen muchos otros que hacen que podamos sentir confianza y seguridad.

Ante esta confianza y seguridad el cuerpo muestra una mayor tranquilidad a ojos del observador. Los gestos adquieren significado, suelen ser más armónicos, tienen objetivos definidos y claros y hace que la interacción sea más o menos amable en función de lo que se pretenda y con quien se interaccione.

A lo largo de este periodo de prácticas, algunas de las cuestiones que he podido observar como propiciadoras de seguridad han sido:

- Trabajo bien hecho y planificado. Preparación previa de material. Mi cuerpo experimenta unas pequeñas dudas iniciales sobre si saldrá como había sido previsto, pero en el momento que comienza la clase en este tipo de sesiones donde se requiere mayor dedicación, mi cuerpo y mente olvida las dudas y se centra en todo lo preparado.

“Esta sesión la empecé con muchas ganas porque había bastantes cosas que tratar y quería que me diera tiempo a tocar todo lo planificado, de ahí que casi no les dejase ni los dos, tres minutos que suelen emplear para cambiar de clase, despejarse, etc. Mandé callar muy pronto y me impuse desde el primer momento. Empecé la clase de pie y metiéndoles prisa. Iba pasándome por sus mesas con intento de meterles rápido en la clase sin dejar que se salieran mentalmente como suele pasar entre cambio de clase. Mi cuerpo desde un primer momento transmitió energía y mi voz lo acompañaba”. (Diario de campo, 17/04/13).

- Material correctamente colocado y preparado para otras actividades. Sigue en la línea del anterior en cuanto a que supone una preparación de la clase. Sobre todo en las actividades de Educación Física es fundamental tener bien organizado el material a utilizar para que a última hora no falle. He podido comprobar como el cuerpo y la forma de estar en clase varía en función de este factor. Como he citado anteriormente en el ejemplo de los recipientes (viendo el litro medio litro y cuarto de

litro) en matemáticas, la falta de preparación, en este caso comprobación del material, supuso una vivencia negativa. Sin embargo, el hecho de tener todo ya probado de antemano, hace que nuestra sensación sea bien diferente.

“Antes de la clase de Educación Física, al coincidir que teníamos recreo, Raúl y yo nos hemos encargado de probar y preparar un circuito para trabajar el equilibrio. Al principio teníamos una serie de cosas pensadas, sin embargo hemos visto que algunas de esas cosas no servían para el objetivo que habíamos fijado, por lo que hemos podido cambiarlas a tiempo por otras que sí. Esto ha hecho que la clase haya fluido de la forma esperada, haciendo que yo estuviera seguro. He sabido ponerme hasta en los puntos donde sabría que habría conflicto motriz para solucionarlo de la forma más rápida”. (Diario de campo, 09/04/13).

- Explicaciones claras y directas, sin dejar ninguna duda. Después de cada explicación, se puede saber hasta qué punto ha quedado claro lo que se quiere transmitir o no. Cuando no estamos seguros de que los alumnos lo hayan entendido, hay una incomodidad. Cuando por el contrario vemos como los alumnos captan los mensajes que transmitimos, el docente adquiere otro sentimiento diferente. Esto sucede a menudo con la imposición de reglas. Por ejemplo, yo decidí realizar una salida al Parque de las Cortes aprovechando la cercanía para trabajar en él la orientación. La semana que preparé la salida me encargué de machacarles día tras día las normas para que las entendieran, tanto las de carácter actitudinal como las propias de la actividad que íbamos a realizar. Esto hizo que el día de la salida fuera mucho más tranquilo de lo normal.

- Saber el nombre de los alumnos. Al igual que no saberle supone una sensación de angustia que corporalmente se expresa, el saberles da una tranquilidad que ayuda a llevar mejor el desarrollo de la clase, mostrando una actitud incluso más cercana con el alumnado.

- Aportaciones y consejos de mi compañero de prácticas y de otros profesionales de la enseñanza así como dominio del contenido a tratar. En cuanto a los consejos, son un principal apoyo durante este periodo de prácticas. Es una etapa donde tenemos que

aprender y para aprender debemos escuchar, no sólo lo que hacemos bien sino lo que hacemos mal con las propuestas que nos hacen para hacerlo mejor. Por otro lado, en cuanto al dominio del contenido a tratar, como es lógico, un buen conocimiento sobre el tema hace que nos sintamos mejor. Esto he podido comprobarlo corporalmente con un ejemplo muy claro. Una semana nos tocó repartirnos a mi compañero y a mi las clases de matemáticas y lengua. Yo rápido pensé en lo que se me da mejor, miré los contenidos antes que él y le dije lo que yo iba a dar, porque sólo pensar en poder encontrarme con algo que no sepa hacerles entender me genera malestar hasta el punto de tener dolencias corporales, sobre todo centradas en el abdomen.

- Metodologías o actuaciones ya empleadas el año anterior. Durante el año anterior, tenía una serie de estrategias sobre todo para el control de la clase que funcionaban muy bien, por lo que este año decidí llevar el mismo camino. Eran estrategias en las que el cuerpo era el principal protagonista, como por ejemplo antes de bajar a Educación Física ponerme delante de la fila con los brazos cruzados o levantar la mano yo mismo para querer intervenir o llamar su atención. Al ver que al igual que con otros niños, con estos funcionaba, me hizo predisponerme a las clases posteriores de una forma más segura a sabiendas de que tenía la destreza suficiente como para llevar una clase sin que se descontrolase.

“Me siento corporalmente muy grande, superior, a gusto, importante, cuando en clase de Educación Física están trabajando por el espacio y de repente les quiero juntar a todos para decirles algo y con sólo el hecho de levantar la mano y moverme un poco para que todos lo vean soy capaz de conseguirlo”. (Diario de campo, 04/04/12).

- Saludos de los niños, agradecimientos y sonrisas. No sólo de los niños, de la comunidad educativa en general. Es fundamental que se cree un clima bueno con la mayor parte del equipo docente, con la propia directora y jefa de estudios (como así fue), etc. Esto hace que ya nada más entrar por la puerta del colegio, la actitud sea positiva y con ello nuestro cuerpo lo transmita. Un simple saludo amable acompañado de un gesto o movimiento corporal amistoso, ya dice mucho y

predispone. Personalmente me sentía mucho más fluido corporalmente cuando notaba un clima afable que cuando por el contrario había cierta tensión. Y en esto tienen mucho que ver los alumnos y la interacción que se da con ellos a la hora de trabajar en el aula.

“En la sesión de hoy, me he sentido muy a gusto y ha sido muy gratificante ver como los alumnos trabajaban de forma autónoma sin necesidad muchos de ellos de acudir a preguntarme nada. Mi cuerpo ha estado mucho más relajado de lo normal llegando a olvidar por algún momento que era el responsable del desarrollo de una clase. Ante las dudas que iban surgiendo, las iba respondiendo de modo individual con un trato cercano, con contacto físico y acompañando lo verbal con lo corporal”. (Diario de campo, 16/04/13).

- Ropa empleada, peinado, aspecto físico... Al igual que inseguridades, llevar una ropa con la que nos sentimos cómodos nos hace estar más a gusto. Personalmente me preocupa bastante el aspecto físico, por ello cuando creo que no voy bien me siento más cohibido que cuando me gusta al mirarme. Aunque suelen ser detalles iniciales, puesto que una vez puesto en materia se llega a olvidar, si que es verdad condiciona. Yo personalmente soy de ropa más o menos entallada, me gusta combinar de forma adecuada lo que llevo y lo doy bastante importancia. Por ejemplo, uso lentillas y nunca me he atrevido durante estos meses a llevar gafas al colegio, me siento incómodo y directamente lo rechazo porque sé que va a condicionar mi interacción. O por poner otro ejemplo de algo sucedido en el aula que posteriormente narré.

“En esta sesión he llevado un polo que era un poco ajustado, y al estar sentado, uno de los alumnos de adelante (Juan), muy observador siempre con las cosas del profesor, me dijo que si había hecho boxeo. En ese momento me di cuenta de que miraba el brazo y es que de sobra sabía como me quedaba ese polo y lo que me gusta que ajuste un poco en el brazo. Mi reacción fue la de restar importancia al comentario y reírme, sin embargo mi cuerpo parece que se lleno más y empecé a sentir los brazos como que fueran el triple de lo que son, llegando a tensar voluntariamente en algunos momentos sus músculos (tríceps sobretodo). Esta claro que aunque le restase importancia, ese comentario hizo que mi cuerpo cambiase en

cierta forma, ya que por un rato estuve más rígido, con mayor tensión etc. no sé si como intento de reafirmar lo que aquel niño expreso". (Diario de campo, 17/04/13).

DICOTOMÍA ENTRE CUERPOS. 55 MINUTOS DE MONTAÑA RUSA.

Resulta curioso analizar en profundidad cada una de las observaciones y anotaciones acerca de las sesiones. En ellas se puede ver como pasar de un estado de seguridad, donde el cuerpo es enérgico, transmite y parece implacable, a uno de incertidumbre e inseguridad, en el que el cuerpo es vulnerable a cualquier estímulo, es cuestión de segundos. Fruto de estos sentimientos, el cuerpo va tomando numerosas actitudes, siempre con intento de buscar el bienestar. Durante una misma sesión, he pasado de estar andando entre ellos, a estar sentado en la silla, a estar sentado en la mesa, de hacer movimientos armónicos y suaves, a moverme de forma brusca y poco estética, de reír con ellos, a enfadarme como nunca... 55 minutos suponen muchos estímulos, y muy variados, ante los cuales el cuerpo va respondiendo de una forma u otra. Es por ello que, cuando he mencionado la importancia de la narración para el conocimiento sobre esto, lo he hecho insistiendo. Cuando salimos de una clase, solemos quedarnos con las últimas sensaciones experimentadas, es decir, si al final de la clase he estado a gusto con los alumnos e incluso he reído, salgo contento y generalizo, de tal forma que la clase ha parecido apacible, incluso un éxito, por lo que mi cuerpo se habrá mostrado en todo momento cercano, relajado, etc. y con el paso de los días, será lo que recuerde. Sin embargo, es posible que al principio de la clase el sentimiento haya sido completamente contrario, pero se borra, por lo que le perdemos, y es aquí donde adquiere importancia la narración, ya que a través de ella podemos ver de forma más real cual ha sido el minuto a minuto de mi vivencia tanto corporal como sentimental. Lo que está escrito nunca se pierde y suele ser más fiel a la realidad, eso es algo que he aprendido en la elaboración de este proyecto por experiencia propia. Si alguna vez no he transcrito la clase o las cuestiones corporales que me parecían reseñables en el día, al cabo de poco tiempo había perdido casi toda la información.

Un ejemplo de esta montaña rusa a la que el cuerpo se ve sometido a lo largo de una clase, es el fragmento de narración realizada en una clase compartida por mi compañero de prácticas y yo.

“tras una explicación un tanto confusa sobre la actividad a realizar, Raúl y yo nos hemos mirado y hemos empezado a reír sin saber muy bien por qué. Nuestros cuerpos han estado relajados en todo momento y han dejado contagiar a los alumnos dicha risa. Sin embargo, ha habido un momento dado que hemos decidido cortar ese ambiente radicalmente, mostrando mucha seriedad, tensión y enfado [...] al final de la clase, les hemos contado unas anécdotas sentados con ellos en círculo durante la reflexión, propiciando que ellos mismos contasen las suyas...”. (Diario de campo, 06/05/13).

O por ejemplo otro fragmento de narración personal, en el cual reflexiono acerca de las diferentes actitudes corporales que voy adquiriendo.

“Personalmente me siento muy bien cambiando las actitudes corporales. No me gusta estar sentado una hora entera porque, para empezar, muchas veces veo que en ese momento estamos a la misma altura ellos y yo, y aunque sea cercano a ellos, me gusta sentirme por encima, que vean quien es quien manda en el aula. En una misma clase me siento y me levanto muchas veces. Por otro lado, en momentos de más inseguridad o incertidumbre más bien, trato de manipular objetos sin ser muchas veces consiente de ello. En este caso el bolígrafo ha sido el objeto elegido, pero puede ser perfectamente un movimiento de pierna, un balanceo, etc. Durante toda la sesión, como es habitual, trato de gesticular acorde con lo que digo para que los alumnos estén más atentos y conectados a la clase y les llegue mejor lo que intento trasmitir, sin embargo hay muchos momentos en los que no es así y mi cuerpo no acompaña a lo verbal”. (Diario de campo, 30/04/13).

En este caso, podemos ver que más allá del discurso sobre la propia vivencia, hay un discurso político sobre la visión del rol docente como alguien superior, cargado de autoridad y poder. En el texto se puede ver mi inseguridad ante la incertidumbre de lo que ocurrirá, a lo que se responde suprimiendo caminos posibles de la interacción y ofreciendo un único camino, el previsto por mí en el plan de lección. De tal forma que todo lo que salga de lo imaginado se vive como una amenaza, pero aquí entraríamos en el conflicto de determinar si amenaza a la autoridad o a la seguridad personal. Posiblemente la una conlleve a la otra.

Saber controlar nuestro cuerpo, supone estabilizar todas estas emociones que podemos sufrir en una misma sesión. Hay que comprender que al propio alumno le puede llegar a

trastocar el hecho de que cambiemos nuestro ánimo y nuestra forma de expresarlo muchas veces durante una misma clase. Lo mismo pasa con los tics, manías o patrones corporales, que si son muy acentuados y repetidos en un periodo corto de tiempo, el alumno esta más pendiente de ello que de la propia clase, como se ve claramente en el ejemplo de un fragmente de narración realizada por mi como observador externo.

“Hoy, una alumna ha dicho a Raúl que se estaba manchando las manos con la tiza por no parar de manipularla mientras daba la clase, este suceso ha hecho que los demás alumnos ya perdieran el hilo de la clase y se centraran en eso”. (Observación a compañero).

Al final, corporalmente hablando, el desarrollo de la clase se corresponde a una demanda de seguridades e inseguridades, de sentimientos, emociones, estados de ánimo y todo un complejo que conforma nuestra forma de estar. Esta conformación no resulta de la nada sino que atiende a un proceso a través del cual el cuerpo va adoptando una u otras formas de expresar fruto de posos y bagaje de experiencias anteriores. Por ello quiero concluir la exposición de mis resultados con otro apartado clave en lo que ha sido esta indagación de las vivencias corporales.

RECONSTRUIR EL CUERPO

Un día, un alumno me preguntó durante un recreo que si me aburría en clase cuando no daba clase, yo extrañado, le contesté claramente que no, que por qué pensaba eso. Él, muy inocentemente me dijo que por la forma de sentarme. Al cabo de los días, cuando este alumno me miraba, comprendía que de nuevo estaba sentado de una forma muy dejada, muy contraído, apoyando la cabeza sobre las manos... y rápido corregía mi postura. Al final, sin necesidad de que este alumno me mirase, mi postura a la hora de sentarme ha sido otra completamente diferente a la que en los primeros días adopté.

La experiencia corporal va siendo modificada en el tiempo a través de vivencias pasadas, comentarios, análisis, reflexiones, sentimientos, estados de ánimo... El cuerpo es uno pero sus formas son tantas como situaciones surjan. El conocimiento y control de ellas, en este caso a partir de la narración y la reflexión, nos ayuda a construir en la medida de lo posible el que nosotros queremos para cada momento.

CONCLUSIONES

A modo de síntesis de todo lo anteriormente tratado, surge este último apartado que no es más que el reflejo de lo visto. En un tema tan subjetivo como es la vivencia corporal, donde cada persona la siente de una forma y lo achaca a unos factores diferentes, no cabría decir en este apartado grandes generalizaciones. Este trabajo nace de mi interior, por lo que no siempre va a coincidir con la opinión del lector.

La vivencia corporal es algo que va con la personalidad, con la forma de vida, con los valores, con la educación, con las vivencias, con los sentimientos y emociones... con múltiples cosas y como consecuencia de ello, cada uno lo entenderá a su manera, porque cada uno somos diferentes en ese aspecto.

Ahora bien, hay algo en lo que coincidimos todos y es donde pretende llegar este trabajo. Todo el mundo interacciona en sociedad, concretamente, ciñéndonos a la temática escogida, todo docente interacciona dentro de una comunidad educativa y dentro de esa interacción se dan relaciones corpóreas indispensablemente. En cada momento el cuerpo, ese que pasa desapercibido en la mayoría de las ocasiones, esta queriendo transmitir algo y esta viviendo esa interacción de una forma determinada. Es por ello, que el análisis y posterior autoconocimiento a partir de la reflexión sobre la narración, aunque tenga diferentes resultados en cada individuo, es algo que todos podemos hacer a fin de mejorar.

En mi caso, tras un análisis y reflexión, me he visto muy influenciado durante el periodo de prácticas en el centro educativo, por 4 grandes temáticas principalmente. Por un lado lo sucedido en referencia a la actitud corporal cercana y cariñosa y los pensamientos sombríos que pudieron suscitar en un momento determinado a ojos externos, lo cual transformó notoriamente mi relación corporal con los alumnos. Dejando al lado temas morales, me he hecho muy consciente gracias a este trabajo, de manías, patrones motrices que tenía arraigados a la hora de interactuar y como muchos de ellos eran realizados de una forma completamente inconsciente, sin embargo el propio cuerpo me lo pedía como estrategia autorreguladora y búsqueda de sensaciones más cómodas y seguras. Y es que esto último es sin duda un tema troncal en este trabajo, que bien podría ser monotema en futuros estudios, la seguridad e inseguridad, como nuestro cuerpo va mostrando seguridades e inseguridades en las relaciones con los demás y más aún, como va aclimatándose en función de esos

sentimientos cómodos o incómodos. A partir de aquí, es cuando he podido experimentar como el cuerpo va pasando por múltiples y diferentes estados en un periodo corto de tiempo, por lo que va rehaciéndose continuamente, pero no sólo a corto plazo, sino que en futuras acciones, todo lo vivido anteriormente ha dejado su poso y el cuerpo, buscando siempre la mejora, ha ido desechando o incorporando nuevas actitudes corporales.

REFERENCIAS

- * Albin, D. D. (2002). Making the body (w)hole: A qualitative study of body modifications and culture. *The Sciences & Engineering*, 62, 8-37.
- * Baz, M. (1999). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En I. Jáidar (Ed.), *Caleidoscopio de subjetividades* (pp. 77-96). México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- * Berliner, D. C. (1986). *In pursuit of the expert pedagogue*. Educational Researcher, 15(7), 5-13.
- * Bernard, M. (1994). *El cuerpo*. Barcelona, España: Paidós.
- * Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Inglaterra: Harvard University Press.
- * Cabrera, N. L. & Padilla, A. M. (2004). Entering and succeeding in the "Culture of College": The story of two Mexican heritage students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 152-170.
- * Cagigal, J. (1972) "Bases antropofílicas para una educación Física", en: *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires, Kapelusz.
- * Craib, I. (2000). Narratives as bad faith. En Andrews, M., Sclater, S, Squire, C. y Treacher, A. (Eds), *Lines of narrative*, (p.p. 64 - 74). Londres: Routledge.
- * Crossley, M. (2003). Formulating narrative psychology: the limitations of contemporary social constructionism. En *Narrative inquiry*, 2 (13), 287-300.
- * Crowne, D. P. y Marlowe, D. (1964). *The approval motive: studies in evaluative dependence*. New York: Wiley.
- * Treacher, A. (2003), *Lines of narrative*. Londres: Routledge. p.xi-xiii.
- * Devís Devís, J. y Saprkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En Sicilia Camacho, Álvaro y Fernández Balboa, J. Miguel (coords.): *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen. pp. 83-106.

- * Egan, K. y McEwan, H. (Comps) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- * Elbaz, F. (1990) *Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking*, en: Day, C., Denicolo, P. y Pope, M. (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice*, London, Falmer Press.
- * Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. 2ªed., Madrid, Morata.
- * Ezzy, D. (1998). Theorizing narrative identity. symbolic interactionism and hermeneutics. En *The sociological quarterly*, (39), 239 - 252.
- * Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- * Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Las Ediciones de La Piqueta.
- * Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, DF: Siglo XXI Editores.
- * Freeman, M. (2003). Identity and difference in narrative inquiry: a commentary on the articles by Erica Burman, Michelle Crossley, Ian Parker, and Shelly Sclater. En *narrative inquiry* 331 (13), 331 - 346.
- * Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. 1ªed, Madrid, Morata.
- * González Calvo, G. y Martínez Álvarez, L. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de educación física por medio de narraciones autobiográficas. En *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº15, pp. 35-40.
- * Gudmundsdottir, S. (1991). Pedagogical models of subject matter, en Brophy, J.E. (Ed.), 265-304.
- * Gudmundsdottir, S. (1991). *Ways of seeing are ways of knowing. The pedagogical content knowledge of an expert English teacher*. *Journal of studies*, 23(5), 409-421

- * Kerby, P (1991). *Narrative and the self*. Indiana. Indiana University Press.
- * Knowles, J. G. & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93(1), 87-113.
- * Koutroulis, G. (2001). Soiled identity: Memory-work narratives of menstruation. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness & Medicine*, 5(2), 187-205
- * Lieblich, A., Tuval - Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research*. Londres: Sage.
- * Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memorias y mitos; una aproximación a la acción social. *Economía, sociedad y territorio*, 2(6), 295-310
- * Mc Ewan, H., y Egan, H. (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- * Mandler, J. M. (1984). «Representation». En P.H Mussen (Ed.), *Handbook of child development* (Vol. II), 420-494. Nueva York: John Wiley
- * Marcel, G (2003). *Ser y tener*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- * Martínez Sánchez, A. y Jareño González, A. (2000). Qué han aprendido y qué piensan en las escuelas los estudiantes de Pedagogía. Análisis de autobiografías escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, 183, 313-334.
- * Palmer, R. (1969) *Hermeneutics*, Evanston, IL: Northwestern University Press.
- * Perez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. 1ªed., Madrid, Morata.
- * Perez-Samaniego V., Devís-Devís J., Smith, B., Sparkes, A. (2003). Investigación narrativa en educación física y deporte. En *Ágora para la educación física y el deporte*, 2-3, 11-38
- * Piña, M.C. (1989). Sobre la naturaleza del relato autobiográfico. *Argumentos*, 7, 131-160
- * Piña, M.C. (2004). El cuerpo un campo de batalla. Tecnologías de sometimiento y resistencia en el cuerpo modificado. *El cotidiano*, 20 (126).

- * Polkinghore, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: Suny.
- * Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En J. Hatch y R. Wisniewski (Eds), *Life history and narrative* (pp. 5-23). Londres: Falmer press
- * Rivas Flores, J. I. y Calderón Almendros, I. (2002) La escuela desde la experiencia de los alumnos. Biografías y experiencia escolar. Ponencia presentada en el X *Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica y Cualitativa en Educación*. Málaga.
- * Rivera, M. (2002). La adolescencia, el cuerpo y la salud. En S.L. Ramos (Ed.), *Lo corporal y lo psicossomático* (pp. 185-191), México, DF: Plaza y Valdés.
- * Rosales López, C. (2000). La escuela desde el pasado hasta el futuro: Evaluación interna realizada por ex alumnos. *Innovación Educativa*, nº 10, pp. 239-253.
- * Sanjurjo, L., y Rodríguez, X. (2003): *Volver a pensar la clase*. Rosario, Homo Sapiens.
- * Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Research on griten composition. En C. M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3ª ed, pp. 778-803. Nueva York: McMillan.
- * Shulman, L. S. (1987) «*Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*», *Harvard Educational Review*, 57(1), págs. 1-22.
- * Silvennoinen, M. (2001). Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres. En devís Devís, J. (coord.): *La Educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alincante: Marfil. Pp. 202-212.
- * Skultans, V. (2000). Narrative illness and the body. *Antropology & Medicine*, 7(1), 5-13.
- * Smith, B. & Sparkes, A.C (2002). Men, sport, spinal cord injury and the construction of coherence: Narrative practice in action. *Qualitative Research*, 2(2), 143-171

- * Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity. A relational and network approach. En *Theory & Society*, (23), 635 - 649.
- * Sparkes, A. y Smith, B. (2001) *Hombres, deporte, lesion en la médula espinal y problemas en la restauración del yo*. Revista *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, número 1. pp. 37-48.
- * Sparkes, A. y Devís, J. (2007). *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*. In: MORENO, William (Ed.). Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Medellín: Funámbulos.
- * Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. 3ª ed., Madrid. Morata.
- * Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires, Argentina: AICD.
- * Tighe, C. A. (2001). ‘Working at disability’: A qualitative study of the meaning of Elath and disability for women with physical impairments. *Disabiliti & Society*, 16(4), 511-529.
- * Torres Santomé, J. (1992) *El curriculum oculto*. Madrid, Morata
- * Upton, R. L. & Han, S.S. (2003). Maternity and its discontents: “Getting the body back” After pregnancy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 32(6), 670-692.
- * Weiler, K. (1992). Remembering and representing life choices: a critical perspective on teachers’ oral history narratives. *Qualitative Studies in Education*, 5(1), 39-50.
- * Wittizorecki, E., Bossle, F., Oliveira e Silva, L., De Oliveira, L.R., Gunther, M.C.C: Dos Santos, M.V., Sanchotene, M.U., Molina, R.K., Diehl, V.R.O., Neto, V.M. (2006) *Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estrategia de pesquisa e de formação do(a) pesquisor(a)*. *Movimiento*, Porto Alegre, v. 12, n. 2 p. 9-33.
- * Zakrzewsló, R. F. & Mark, A. H. (2004). The Lived Experiences of Alcohol Addiction. Men of Alcoholics. Anonymous. *Issues in Metal Health Nursing*, 25, 61-77.