

DOCENTES DE CARNE Y HUESO: ENSEÑAR CON CUERPO

FLESH AND BLOOD TEACHERS: TEACHING WITH THE BODY

Lucio **MARTÍNEZ-ÁLVAREZ** (Universidad de Valladolid — España)¹

Gustavo **GONZÁLEZ-CALVO** (Universidad de Valladolid — España)

RESUMEN

En este artículo queremos poner de manifiesto que el cuerpo de los docentes tienen una importancia notoria para comprender la enseñanza, la escuela y la educación. Definimos la docencia como una profesión corporal y defendemos que se preste una mayor atención a la dimensión corporal de la enseñanza, de los procesos de formación del profesorado y de la investigación en dichos campos. Apostamos por indagar, por medio de investigación narrativa entre las que se encuentran las autobiografías corporales y los diarios corporales docentes, sobre las huellas corporales que afectan a la manera en la que los docentes reconceptualizan la docencia y se implican en ella.

En este artículo identificamos cuatro grandes ámbitos en los que la dimensión corporal del docente están particularmente presentes: salud y energía; emociones; comunicación y relaciones; y la imagen corporal del docente. Concluimos con tres ejemplos de temas de reflexión docente que podrían derivarse de tener en consideración la dimensión corporal de la docencia.

ABSTRACT

This article reveals how teachers' bodies are essential in the understanding of teaching, school and education. We define teaching as a body profession and therefore we advocate that more attention should be paid to the body dimension of teaching, of teacher education, as well as of the research in such fields. We are putting our trust in investigating, through narrative research in the form of body autobiographies and body teaching logbooks, on the body traces that affect the way in which teachers become involved in teaching and reconceptualize the term.

In this paper, we identify four major areas where the teacher's body dimension is particularly present: health and energy; emotions; communication and relationships; and the teacher's body image. To conclude, we provide three examples of areas for further reflection which could be the result of taking into consideration the body dimension within teaching.

¹ Correos electrónicos de los autores: lucio.martinez@uva.es y gustavo.gonzalez@uva.es

PALABRAS CLAVE. Formación docente; discursos corporales; huellas corporales; identidad docente.

KEYWORDS. Teacher training; body discourse; body traces; teaching identity.

1. INTRODUCCIÓN

Gran parte de lo que ocurre entre profesores y alumnos se emite a través de los gestos, la cara y los ojos. Un profesor seguro es el que demuestra confianza con su presencia (Van Manen, 2008, p. 63).

Cualquier estudiante en prácticas a quien se pregunte por sus primeras experiencias como docente usa muchas metáforas corporales: “tenía un nudo en el estómago que me impedía comer”, “me quitó un peso de encima de los hombros”, “se me vino el mundo encima”, “no sabía dónde meterme”... Resaltan también cómo el prácticum ha alterado sus ritmos biológicos: duermen, comen e incluso van al baño de manera diferente. La percepción del paso del tiempo, las relaciones con otros (docentes o estudiantes), su indumentaria y otros mil aspectos a los que no solían dar importancia les resultan en este momento novedosos y fuente de replanteamientos.

Es quizá en este momento formativo cuando diversos aspectos corporales pasan a un primer plano de la conciencia de forma más evidente. Es un momento donde es fácil prestar atención a la escucha corporal; es decir, a las experiencias corporales que acompañan nuestro estar en el mundo. Gracias a esta escucha es posible saber más sobre nosotros mismos o sobre los contextos en los que estamos. Esto no quiere decir que en otros momentos de la carrera profesional lo corporal no tenga presencia. Sigue teniéndola, pero se percibe desde un punto de vista diferente.

La dimensión corporal de la docencia también ha pasado desapercibida, en general, a la investigación y a la formación inicial y permanente del profesorado. Dejando a un lado trabajos aislados (Sparkes, 1996, 1999), son pocos los estudios que abordan la docencia como una profesión corporal, lo que se refleja, además, en la presencia ausente (Shilling, 1992) del cuerpo del docente dentro de los estudios de formación inicial.

Nuestra intención es contribuir a la escasa literatura sobre la importancia de dar luz a las experiencias corporales de los futuros docentes e ilustrar las interconexiones que estas experiencias tienen entre sí y con el desarrollo de su identidad profesional. Como explica Frank (2013) el cuerpo es, simultáneamente, causa, tema e instrumento de cualquier historia contada. En este sentido, el tipo de cuerpo que uno tenga (y sea) es decisivo en el tipo de historia contada y en el modo en que su vida, personal y profesional, es encarnada.

Tal vez, en el ámbito de la Educación Física el cuerpo del docente ha estado más presente. Cuando ha sido así, lo ha hecho mayoritariamente desde una concepción dualista del ser humano (Evans & Davies, 2004). Nuestra propuesta trata de romper con

esa visión cartesiana de lo corporal, abordando y abarcando la totalidad del cuerpo del educador desde un enfoque poliédrico. Haciéndolo así, pretendemos cambiar esa concepción del racionalismo puramente instrumental dentro de las escuelas y promover otros modos de estar-en-el-mundo (Barnacle, 2009), empezando por prestar atención al propio cuerpo del educador.

En este sentido, es interesante recordar que el cuerpo está determinado tanto por las experiencias y vivencias del educador (González Calvo & Martínez Álvarez, 2009; Silvennoinen, 2001) como por los contextos histórico y social en un momento de tiempo determinado. Por ello, el cuerpo se puede considerar una construcción social (Devis, Fuentes, & Sparkes, 2005; Phoenix & Sparkes, 2008, 2010; Sparkes & Smith, 2002; Velasco Maíllo, 2010), capaz de impregnar a la persona de manera inconsciente y condicionar todas sus manifestaciones sociales. Paulatinamente, la persona va interiorizando esa simbología corporal y, con ello, reconfigurando su propia identidad corporal, personal y, en su caso, profesional.

Sabiendo que son las primeras experiencias y acercamientos a la profesión docente los que provocan mayores situaciones estresantes y de vulnerabilidad que afectan a su salud (Devos, Dupriez, & Paquay, 2012; Kelchtermans, 2005, 2009), es imprescindible reflexionar e indagar, dentro de los estudios de formación inicial de los docentes, acerca de la importancia que cobra el cuerpo del educador en las diferentes dimensiones señaladas. Así, pasará a un primer plano la atención a lo corporal, poniendo de manifiesto que van a ser las relaciones que el maestro tenga con su cuerpo, sus ideas acerca del mismo, la capacidad de acción corporal y los aspectos vinculados con la salud, entre otros, los que van a condicionar y, en muchos casos, determinar, la enseñanza. No se trata de comprender el cuerpo desde una dimensión anatómica-fisiológica sino, más bien, de entender que el cuerpo es una construcción social fuertemente condicionada por la trayectoria de vida personal y por las circunstancias culturales y sociales en que ésta está imbricada.

2. LAS HUELLAS CORPORALES: TRAZOS DE CORPOREIDAD A TRAVÉS DE DIFERENTES EXPERIENCIAS, LUGARES Y PRÁCTICAS

Parece obvio (y, aun así, creemos conveniente señalarlo) que cada persona no solo tiene (y es) cuerpo en el momento presente sino que esa forma de ser (y tener) cuerpo se ha ido gestando en la biografía individual y cristalizado en lo que hemos dado en llamar “huellas corporales”.

Algunas de estas “huellas corporales” son visibles para uno mismo y para los demás. Tenemos, por ejemplo, cicatrices de antiguas fracturas o golpes, así como lesiones provocadas, digamos, por nuestra participación como practicantes de un determinado deporte. La forma en la que nuestra anatomía se ha desarrollado habla no solo de nuestra genética, sino también de nuestra epigenética y recoge nuestra historia vital: lo que comimos, las actividades que practicamos, las enfermedades que padecemos, entre otras. Y lo mismo que por medio de su anatomía, nuestro cuerpo refleja en su capacidad de interacción con el mundo toda una historia marcada por

nuestra familiaridad con determinadas técnicas corporales, por los retos motrices que hemos afrontado y por los significados personales y culturales que los rodearon. Vemos a personas que en su andar o en su forma de sentarse revelan una educación corporal formal o informal recibida en su infancia o en su juventud cristalizada en lo que Bourdieu (1998) denomina *habitus*. Este *habitus* nos da esa idea de cuerpo como bisagra entre la voluntad de la persona y la incorporación de las restricciones y situaciones culturales y contextuales (Bourdieu, 1998); esto es, se configura como el modo de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social, a cómo el sujeto percibe el mundo y cómo actúa (corporalmente) en él.

Otras "huellas" son más sutiles y complicadas de detectar a primera vista, aunque pueden también tener sus propias manifestaciones externas similares a las mencionadas más arriba. Se trata de las disposiciones, de los gustos, de las tendencias, de aquello que nos genera placer y bienestar o, por el contrario, inquietud y desasosiego. Nuestro cuerpo tiene grabados lo que Damasio (2009) denomina "marcadores somáticos" generados a partir de experiencias y las reacciones de placer o aversión que provocaron. Muchas de estas reacciones van contra nuestras decisiones racionales e incluso de nuestra voluntad, pero eso no evita que se manifiesten y que, en no pocas ocasiones, prevalezcan.

La biografía corporal va construyéndose; mutando en algunos casos de manera no predefinida y, en otros casos, dirigida por un sesgo que se autocumple. Esta biografía corporal, junto con otros aspectos personales o socioculturales, son los que explican en parte la elección, entre las diferentes opciones vitales y profesionales, de los estudios de magisterio y, dentro de estos, sus diferentes especializaciones por etapa o por áreas. Así, vemos unos perfiles de estudiantes que se inclinan, por ejemplo, por la Educación Infantil (suelen ser, predominantemente, mujeres) y otros que se inclinan más por estudios vinculados a la Educación Física (suelen ser, predominantemente hombres y con un pasado y presente deportivo) (ver, por ejemplo, Orta, Sicilia, & Fernández-Balboa, 2016; Phoenix, Faulkner, & Sparkes, 2005; Rodríguez, Bores Calle, & Martínez Álvarez, 2011; Spittle & Spittle, 2016). Pero no solo hay un cierto sesgo en la entrada de futuros profesionales, sino que hay un filtro de lo que las mallas curriculares ofrecen a estos estudiantes, ya que cada cual escucha y entiende a partir de su propia mirada y su propia capacidad de verse enganchado o retado por el nuevo material (Martínez Álvarez, 1994).

En este sentido, el cuerpo contiene un registro de la vida particular junto con el entorno social, histórico y cultural en el que esta vida particular se ha dado. El cuerpo está, pues, en el mundo social, pero el mundo social está también en el cuerpo (Shilling, 2004); se va configurando de acuerdo a lo que dicta la sociedad y, al mismo tiempo, la sociedad se va configurando en torno a los valores corporales. De esta manera, lo que nos pasó, nos ocurrió tanto como seres únicos cuanto como seres que compartimos espacios, experiencias y significados con otros. Las disposiciones, los miedos incorporados o las habilidades en las que destacamos son tanto por nuestra unicidad cuanto como miembros de diferentes grupos de género, clase y etnia, entre otros. Esto puede llevar a cada uno a disposiciones, a gustos, a estados de desagrado

y de bienestar en determinadas situaciones, a ser capaces de “ver” y “leer” la realidad e imaginar una modificación de la misma como posible o imposible. Desde esta vida incorporada, el contexto (ese elemento que tanto afecta al planteamiento y desarrollo de los planes pedagógicos) no es algo objetivo ajeno al educador, sino algo que interacciona con él, de forma que lo que a una persona le resulta inalcanzable, otra lo tiene a la mano, lo que a alguien le resulta invisible, otro lo ve con claridad, lo que puede provocarle desvelos y desagrado a una persona, para otra es fuente de satisfacción o pasa desapercibido.

La pregunta pedagógica no es tanto si uno está marcado por su pasado, por sus experiencias y por la manera en la que éstas han sido construidas y significadas por el entorno social e histórico donde se han dado, sino si esto es algo inamovible o puede, de alguna forma ser tenido en cuenta y ser reconducido para producir relatos corporales alternativos que “actúen como focos de resistencia y contribuyan a transformar las vidas individuales y las culturas dentro de la enseñanza” (Sparkes, 1996, p. 119).

Abogamos por hacer visible la corporeidad que rodea la profesión docente, pese a que por ser un conocimiento incorporado suele ser asumido inconscientemente por los docentes e ignorado, con frecuencia, por los planes de estudio. Nuestra apuesta para la formación inicial y permanente de docentes parte del optimismo pedagógico, defendiendo que existen márgenes de maniobra para reorientar el pasado que cada cual haya vivido.

Por otra parte, apostamos también por prestar atención expresa a estos aspectos. No dejar simplemente que se muestren, sino que puedan ser abordados y, con suerte, modificados de acuerdo al mejor profesor que cada cual puede llegar a ser. Esto puede trabajarse en diferentes en formación inicial y en formación permanente. Por un lado, porque siempre hay márgenes para comprendernos y ganar en agencia para determinar nuestro presente y nuestro futuro. Por otra parte, porque nuestra trayectoria vital sigue avanzando y reflejándose en nuestro cuerpo. La historia corporal no queda petrificada en un momento concreto: vivimos nuevas experiencias, prosigue nuestra evolución corporal, ganamos en conocimiento de quiénes somos y quiénes somos corporalmente.

Algunas preguntas para esta exploración personal o para la investigación sobre este aspecto podrían ser: ¿cuáles son las interdependencias entre nuestro pasado (como escolares, como deportistas, como...) y nuestro presente? ¿cómo marcan nuestra corporeidad las experiencias que hemos vivido, los técnicas y gestos que hemos normalizado, las ideologías que hemos incorporado, el *hábitus* que hemos adquirido y cómo se refleja esto en múltiples aspectos de nuestra docencia? ¿cómo podemos rescatar e identificar las experiencias en sus huellas y, en su caso, transformarlas? ¿se pueden contrarrestar? ¿nos pueden ayudar a seleccionar a los mejores candidatos para los estudios o para el acceso a la profesión? Estas cuestiones llevan a considerar aspectos como los ideales corporales, los dilemas que surgen ante un cuerpo “problemático”, la aceptación (o no) de las contingencias como parte normal en el

devenir vital, la resiliencia para superar las fragilidades en torno a lo corporal o las relaciones de cuerpo y corporeidad con uno mismo y otras personas.

3. VISIBILIZAR LA CORPOREIDAD DOCENTE

El cuerpo y la experiencia corporal, sólo suele pasar a primer plano cuando se manifiesta como una molestia: hay que pararse a descansar o a comer por las sensaciones desagradables que padecemos; el dolor y la enfermedad nos paralizan o alteran nuestros planes; nos frustramos cuando topamos con nuestros límites corporales. Esto no quiere decir que solo cuando somos conscientes de estas “manifestaciones molestas” estamos viéndonos afectados por las sensaciones y posibilidades corporales, o que nuestro modo de estar en el mundo no sea claramente corpóreo. Tan solo es que suelen actuar a nivel no consciente.

La escuela rara vez atiende a manifestaciones corporales del docente y cuando atiende a las de la infancia suele ser cuando éstas interrumpen el orden deseado de las cosas: se atiende al escolar que se ha caído o que está enfermo, se le permite que se alimente para evitar desfallecimientos o pérdidas de atención o se le autoriza a ir al baño cuando ya no puede contenerse más. Se atiende al niño “movido” porque supone un incordio para el profesor y una molestia para sus compañeros. Se trata de contener (y de educar) al cuerpo que se desata, el que se muestra excesivamente... En la escuela, por lo general, el cuerpo “molesta” y la mayor parte de las veces en las que se le hace caso antes de que se manifieste espontáneamente, es con carácter preventivo, para evitar manifestaciones ulteriores que pudieran llevar a un descontrol. Así se explican, en gran medida, los recreos o los días en los que se permite una mayor movilidad (por ejemplo, hacia el final de la semana o de trimestre), o el autorizar a un niño especialmente movido a que reparta los cuadernos de clase o salga a la pizarra; no tanto por el valor de estos momentos en sí, sino porque puede servir para “bajar la presión” de la olla antes de que ésta estalle. En términos de Vaca (2007), la escuela trata de imponer un “cuerpo silenciado”, pero sabe que no es posible hacerlo todo el tiempo, por lo que se introducen otras presencias corporales (Martínez Álvarez, García Monge, & Bores Calle, 2016).

¿Por qué detenemos a interrogarnos por cuál es la experiencia corporal de lo cotidiano y, más en concreto, la que vive el docente? Si antes veíamos que la experiencia vivida se encarna en el cuerpo y queda ahí inscrita, el prestar atención al momento en el que estas experiencias ocurren es una forma de rescatarlas y poder tenerlas más presentes. Prestar atención al cuerpo del docente nos puede ayudar a comprender mejor lo que supone la profesión, la manera en la que la afrontamos, los múltiples perfiles que tiene y cómo se conjugan entre sí.

Detengámonos, por ejemplo, en cuál ha sido la última vez que hemos pensado en nuestra naturaleza corpórea hoy mismo. Tal vez haya sido esta mañana cuando hemos tenido que levantarnos temprano y los ruidos nos parecían muy fuertes, los olores de la nevera muy intensos y las luces herían nuestras pupilas hiperdilatadas. O tal vez ha sido cuando hemos sentido que la silla nos resultaba excesivamente dura y

hemos tenido que cambiar de postura. Quizá haya sido por la alegría de habernos reencontrado con alguien a quien tenemos un especial afecto y con quien hemos intercambiado un beso o un abrazo que no es solo una convención social, sino la expresión sincera de nuestra alegría por volver a vernos. O tal vez esa última vez ha sido al descubrir que hemos dejado caer comida sobre nuestra camisa y ahora hay una mancha que nos hace avergonzarnos por si la gente con la que nos encontramos piensa que somos torpes y desaliñados (seguramente hemos intentado ocultar esa mancha vergonzante). O puede ser que hayamos tenido que intervenir en público y el corazón se nos ha podido acelerar; la boca, secar; y las manos, temblar ligeramente.

Cada una de estas experiencias corporales dicen muchas cosas y nos ayudan a conocernos a nosotros en múltiples contextos, a entender la multiplicidad de dimensiones que supone la vida personal y social, así como el papel que el cuerpo desempeña en todo ello.

De igual manera podríamos pararnos a pensar cuál ha sido la última vez en la que el cuerpo ha pasado a primer plano como parte de nuestro desempeño como docentes. Tal vez una mala noche provocada por un problema surgido el día anterior en nuestra escuela. Quizá al elegir la ropa con la que íbamos a presentarnos en una reunión de padres. O puede ser que un sutil deseo de alejarnos de un estudiante cuya cercanía nos pone particularmente nerviosos. O bien la tensión que nos genera entrar en el aula de un grupo concreto, comparado con la relajación con la que entramos en el grupo siguiente.

También estas experiencias hablan de múltiples aspectos de nosotros y nuestra forma de desempeñarnos como docentes, así como de la profesión docente en sí en el sistema educativo al que pertenecemos.

La profesión docente tiene sus manifestaciones corporales: unas coinciden con otras profesiones y con otros momentos vitales; otras son específicas de la docencia. En un intento por caracterizarnos como seres corpóreos, podríamos no solo identificar las huellas somáticas fruto de nuestra experiencia vital, sino tratar de entender cómo la docencia está mediada por lo corporal en múltiples aspectos que se realimentan.

Pudiera parecer, en una mirada despreocupada, que el cuerpo tiene un papel menor a la hora de ser docente o que, en todo caso, el cuerpo es importante solo para aquellos docentes que consideran lo corporal como su eje pedagógico, como es el caso de los profesores de Educación Física. En efecto, es muy evidente la conexión de éstos con sus cuerpos (Sparkes, 1996), pero si nos detenemos a pensar en estas conexiones podremos concluir que están reflejando una visión limitada sobre la Educación Física y sobre la docencia.

En este sentido, la Educación Física no escapa del enfoque de la racionalidad instrumental y, seguramente impregnada por esa idea de darwinismo social que siempre la ha acompañado (Barbero González, 2012), se orienta hacia la búsqueda de la eficacia en la ejecución de modelos y gestos deportivos que, de esta manera, justifiquen su presencia en el ámbito escolar. Eso, claro está, para los hábiles y capaces motrizmente, perpetuando una idea de "elitismo deportivo" que habitualmente

acompaña a nuestra materia (Siedentop, 1998, p. 194). Esta situación revela una concepción de la educación física basada en la condición y capacidad física, y basando la competencia del docente en su propio dominio sobre estos contenidos y su manera de ejemplificarlos, de ser “la encarnación” de estos saberes. Sobre este particular, hay capacidades y saberes corporales (por no hablar de “cuerpos en sí” o de experiencias corporales y físicas) que tienen un mayor prestigio y son consideradas más acordes al desempeño de estas funciones que otros. Por poner solo un ejemplo, el mero sexo del educador físico (que no deja de ser una característica corporal sobre la que se asienta la construcción de género de un lugar y momento concreto) es tomado en algunos lugares como un aspecto de legitimidad para enseñar Educación Física a los escolares de su mismo sexo, algo que no suele darse en otras asignaturas (nadie piensa que sea prioritario que quien enseñe una lengua extranjera o matemáticas, por ejemplo, sea un docente del mismo sexo que sus estudiantes). En este sentido, podríamos decir que el sexo del especialista de Educación Física tiene una repercusión en la posibilidad (y, en todo caso, en la manera) de ser docente que no se da en otras subprofesiones docentes.

Algo similar sucede con la imagen corporal que parece ha de acompañar al educador físico. Así, algunas características corporales no se asocian a la profesión, como la movilidad reducida, el exceso de peso o la falta de competencia motriz, entre otras (Bordo, 2003; Herbozo & Thompson, 2010; Molnar & Kelly, 2013; Robertson & Thomson, 2014). Estos son solo algunos ejemplos que demuestran que los cuerpos de los docentes de educación física no son neutros, sino portadores de valores y expectativas sobre cómo se educa desde el propio cuerpo (Shilling, 2010, 2012).

Sin embargo, el que los docentes educan con cuerpo no solo es aplicable a quienes enseñan Educación Física. Es, en igual medida, aplicable al resto de los docentes. Si bien en cada caso las características corporales reclamadas serán diferentes, todos muestran con su corporeidad una determinada concepción de lo que enseñan. Por ejemplo, en el contacto con sus alumnos. Las manifestaciones de afecto por medio de besos, abrazos o achuchones es lo que se espera de los docentes de la etapa de Educación Infantil en las escuelas de España; por el contrario, estos contactos corporales desaparecen casi por completo en los últimos cursos de la Educación Primaria. De la misma manera, las formas de vestir refuerzan determinadas concepciones de ser docente y de las asignaturas que enseñan. En Secundaria, por ejemplo, los profesores de ciencias suelen ir vestidos con bata blanca, algo que es extraordinariamente raro en un profesor de humanidades. Sería fácil identificar a qué departamentos pertenecen alguno de los docentes si los viéramos tomar café (es decir, no en sus respectivas aulas) en una sala de profesores.

4. UNA PROPUESTA DE TEMAS DE ESTUDIO DE LA CORPOREIDAD DOCENTE

Las primeras aproximaciones al estudio de la corporeidad de los docentes, realizadas principalmente con futuros docentes de educación infantil y primaria, nos han llevado a identificar cuatro grandes temas sobre los que los futuros docentes manifiestan que

su cuerpo se les hace presente, que presentaremos de forma breve en las siguientes páginas. Aunque en las situaciones prácticas muchas participan de varios temas, a efectos de establecer un mapa inicial, nos parece más claro presentarlos de forma independiente.

La salud y la energía y su anclaje en la corporeidad

La docencia, como cualquier otra actividad humana, se ve afectada cuando la salud está comprometida. Dentro de esta categoría incluimos las exigencias corporales que demanda la docencia. Algunas de estas exigencias son comunes a todos los educadores, mientras que otras son más específicas de niveles o de asignaturas concretas. Los especialistas de Educación Infantil, por ejemplo, suelen mostrar un estado elevado de tensión derivado del control de un grupo numeroso de niños que se mueven tanto que cansa solo el verlos. Suelen, también, agacharse a su altura o ayudarles en muchas tareas para las que los escolares aún no son autónomos. Los profesores de Educación Física, por su parte, tienen otras demandas físicas derivadas de su participación en actividades propuestas, o en su ejemplificación, en el control de un grupo en espacios amplios o en los frecuentes traslados y reducidísimos tiempos libres de los que disponen. No es casual que muchos docentes que tienen esa posibilidad (como es el caso de España), abandonen la docencia como especialistas y se pasen a enseñar en el aula como tutores y maestros de asignaturas como lengua o matemáticas cuando las fuerzas van abandonándolos o las lesiones van acechándolos.

Hay una serie de patologías o enfermedades a las que podríamos catalogar como profesionales: enfermedades foniátricas, lesiones musculares y de origen psíquico y social. Por ejemplo, son habituales el estrés, la depresión o el síndrome del docente quemado, en profesores que se consideran sobrecargados por la administración, por familias poco colaboradoras o por sentir la relación con sus estudiantes como un permanente enfrentamiento (González-Calvo & Fernández-Balboa, 2016; González Calvo, 2013; Helms-Lorenz, Slof, Vermue, & Canrinus, 2012; Orland-Barak & Maskit, 2011).

En todo caso, conviene no hablar exclusivamente de salud sino, también, de la energía que requiere la docencia. Ser educador reclama un cierto tono, una forma de ser y estar presente, una tensión muscular fruto de las responsabilidades que se asume con los menores al cargo que puede llegar a ser muy desgastante y que precisa una atención de descanso, alimentación o búsqueda de la eutonía sin la cual la docencia puede ser una empresa tremendamente agotadora y una fuente de *burnout* (Day, Elliot, & Kington, 2005; Yavuz, 2009). De nuevo, cada tipo de puesto docente tiene unas imágenes diferentes sobre la energía requerida. La Educación Física, por ejemplo, está asociada a docentes más activos y entusiastas (Mawer, 1999, p. 4), lo que repercute en la energía que requiere desempeñar ese rol.

Las emociones y su anclaje en la corporeidad

Uno de los comentarios más frecuentes de los estudiantes que van a realizar sus prácticas en centros escolares es cómo experimentan cambios en su cuerpo que reflejan la ilusión, y los temores, a medida que se acerca el momento de incorporarse

a su centro de prácticas y de conocer a los tutores con los que trabajarán más directamente o a los escolares a los que impartirán clase. Esta proximidad se vive corporalmente de una manera muy intensa: corazones que se aceleran, gargantas que se contraen, estómagos que no permiten ingerir alimentos de forma habitual, manos y piernas que tiemblan, piel que se pone con carne de gallina, mariposas que les recorren el cuerpo, bocas que se resecan, trepidaciones incontroladas en forma de tic facial, súbitas ganas de ir al baño... Las emociones se desatan por estar (o simplemente imaginarlo) en ciertas situaciones, por el contacto con las personas, por enfrentarnos a nuestros miedos y/o por ratificar nuestras ilusiones.

Hay evidencias que aseguran que los estados afectivos juegan un importante papel en diversos mecanismos cognitivos y estrechamente vinculados con la corporeidad (Damasio, 2009; Giorgetta et al., 2012; Loewenstein & Lerner, 2003). En los inicios de la profesión, el baile de las emociones es particularmente intenso, pero hay otras muchas circunstancias en las que volvemos a sentir estos o similares síntomas. A veces es más sutil o más localizado: es un malestar por entrar en cierta clase, o por acercarnos a una niña en particular, o por tener que reunirnos con un compañero o inspector. Las emociones son, también, las que nos dan fuerzas cuando parecíamos estar agotados, las que llenan de sentido nuestra profesión, las que hacen que nos sintamos vivos tras repetir durante años y años un proceso específico de enseñanza. Por tanto, conocer la profesión y conocernos a nosotros como docentes reclama prestar atención a qué es lo que nos (con)mueve, en qué circunstancias y con qué manifestaciones corporales.

La comunicación y relación corporales y su anclaje en la corporeidad

La tercera gran subcategoría de la corporeidad docente se refiere a la comunicación corporal. Conviene señalar que no hablamos únicamente de la comunicación no verbal, sin duda un elemento importante dentro de la labor educadora. Nos referimos, también, a cómo el docente puede incorporar y transmitir el gusto y la pasión por lo que enseña y mostrar el vínculo que le une al grupo y a cada estudiante.

El cuerpo es un aspecto central para dar vida a lo que se enseña, para encarnar el valor de lo que queremos que los estudiantes aprendan. Y es un aspecto insustituible para establecer vínculos con los estudiantes; para mostrar su proximidad y para establecer las distancias (Habermas, 2002; López, Cao, & Gauli, 2000). La presencia y disponibilidad del docente requiere de un cuerpo que está en clase de manera vital, no de una manera robótica que pudiera ser fácilmente sustituida por un avatar, un vídeo o un programa informático. Los alumnos son muy sensibles a detectar si el adulto está con ellos y si los considera personas y si "está absolutamente ahí" (Pennac, 2009, p. 114). No es fácil estar en una clase, y menos todavía estar todo el tiempo y estar atento a todos los alumnos, o a los que más necesitan de tu presencia. Los jóvenes maestros no pueden ser buenos en esto, porque están excesivamente preocupados en ellos mismos como para estar atentos a fuera. Por su parte, algunos de los maestros más veteranos ya no consiguen que su mensaje sea fresco, ni su interés suene genuino. Ambas cosas son normales, pero merece la pena que prestemos atención a lo que suponen.

Las relaciones que establece el docente dependen mucho de las situaciones pedagógicas que haya previsto. El hacer una excursión fuera del colegio, y más aún si incluye una acampada donde se pase alguna noche fuera del hogar, suele ser un momento especial porque las situaciones de relación y comunicación son muy diferentes a las de la escolarización habitual (Miguel Aguado, 2016).

Hay etapas y asignaturas en las que el contacto es más necesario o está más permitido que en otras. Las hay en las que al profesor se le toma más claramente como un modelo, ya que los alumnos también aprenden por observación. La Educación Física y la educación infantil son intervenciones escolares donde el contacto y el modelado corporal son vistos como herramientas docentes, lo que no deja de tener sus repercusiones negativas, lo mismo que las tiene positivas. Enseñar mostrando, enseñar compartiendo actividad con el estudiante son estrategias bastante características de los profesionales que desempeñan su profesión dentro de la etapa de Educación Infantil y entre los educadores físicos.

La imagen corporal y su anclaje en la corporeidad

La cuarta gran categoría identificada se refiere a la imagen corporal del docente. Lo mismo que los docentes suelen tener una forma de hablar o dominan unos conocimientos, el proceso de convertirse en docente (y encontrar una forma particular de serlo) se refleja en su imagen corporal (Shilling, 2010, 2012; Tiggemann, 2011).

Partimos de la premisa de que no hay una sola manera de ser docente, pero sería fácil identificar por sus rasgos motrices y corporales a un docente dentro de una clase (incluso eliminando la diferencia de edad), lo mismo que hay indicios que nos indican que una determinada persona es miembro de las fuerzas de seguridad o dependiente de una tienda de ropa. Algunas de las preocupaciones de los jóvenes estudiantes en prácticas son, precisamente, cómo mostrar ante su alumnado, los docentes del colegio y las familias que ellos son profesores (y no estudiantes universitarios). Nada les satisface tanto como que se les reconozca como docentes. En prácticas surgen también dilemas al tratar de encontrar una identidad docente pero que, muestre, al mismo tiempo, su propia manera de ser.

Bajo el paraguas de esta categoría podemos abarcar no solo las ropas, adornos o maquillaje, sino también la ubicación en el aula, la decisión de estar más o menos próximo a los alumnos, de distinguirse o mezclarse. También la capacidad de encarnar ciertos mensajes que respondan a la pregunta "¿qué puede enseñar el docente siendo de una manera corporal determinada?" como puede ser el respeto, el dinamismo, la falta de favoritismo y/o la creatividad, entre otras.

La identidad corporal docente no es solo un tema de los inicios de la profesión. Cada fase de la misma tiene sus propias preocupaciones y sus particulares puntos de interés. Conocerse y evolucionar como docente implica, por tanto, indagar sobre esta dimensión corporal de la docencia y de la identidad docente.

5. A MODO DE CIERRE: EJEMPLOS PARA LA REFLEXIÓN Y (AUTO)FORMACIÓN

Todo lo anterior es solo un mapa inicial que precisa ser detallado y matizado. Necesita ser enriquecido para entender cómo varía según personas, según etapas formativas, según culturas, según áreas de conocimiento, métodos pedagógicos, entre otras muchas variables. En el presente artículo solo hemos querido resaltar la importancia de atender a la dimensión corporal de la docencia y del docente haciendo visible alguna de sus manifestaciones y mostrando cuatro grandes ámbitos en los que está particularmente presente.

Queremos dejar constancia de que las categorías que hemos mencionado no son independientes entre sí. Al contrario, presentan múltiples conexiones. Por ejemplo, la energía que reclaman ciertas situaciones docentes está íntimamente ligada con las emociones que generan. De igual modo, la imagen corporal del docente es un potente medio de comunicar mensajes pedagógicos (muchos de los cuales se escapan al control consciente, pero no por ello dejan de influir). Nos parece, sin embargo, que tiene su interés el identificar diferentes manifestaciones corporales de la docencia y estudiarlas en su particularidad.

Las fuentes principales de datos desde las que estamos realizando este cartografiado inicial provienen de una aproximación narrativa, básicamente por medio de autobiografías corporales y diarios corporales docentes. En ambas, se busca fomentar la escucha corporal, atendiendo a las sensaciones y el cuerpo vivido, empleando el lenguaje escrito como forma de seguir explorando la indagación sobre la huella corporal. Esto no quiere decir que no existan otras vías fructíferas para completar el conocimiento que pretendemos. También debemos mencionar que, de momento, estos estudios narrativos los estamos realizando principalmente como parte de los estudios iniciales de docentes de educación primaria, con un énfasis mayor en la educación física y, en menor medida, de educación infantil.

Para concluir, y a modo de ejemplo, proponemos tres temas de reflexión y de autoformación que podrían derivar de una aproximación del tipo que proponemos, donde la dimensión corporal de la docencia se sitúa en un lugar central.

La presencia corporal del educador

Deberíamos preguntarnos por cuál es la presencia que queremos tener como educadores. La presencia es importante para dar seguridad, para estar disponible, para que cada niño o niña sienta que existe, que es alguien. Sin embargo, también es necesario retirarse, pues una presencia excesiva puede ahogar al aprendiz, hacerlo dependiente y limitar su autonomía. Un docente no debería ser siempre (y quizá, casi nunca) el centro de la clase. Su presencia no debería ser imprescindible para que la clase funcionara. O, más bien, ha de ser alguien necesario e irremplazable, pero no debería notarse. El docente debe poder estar en los márgenes, a mano, accesible, pero su presencia no puede ser imprescindible para que la clase funcione. Además de dar autonomía al alumnado, esto libera al profesor para poder observar, para estar en

lugares donde puede ser más necesario, para establecer no solo propuestas públicas y comunes, sino también otras particulares y privadas con niños concretos.

El afecto y el contacto

Otro asunto de interés para plantearse es el contacto y las manifestaciones de afecto corporal: besos, abrazos, caricias, apretones de manos... La protección de la infancia contra los abusos sexuales está derivando en algunos países en la prohibición drástica de todo contacto corporal y cuando se dan, son vistos como sospechosos o como culposos, particularmente si el que los da es un adulto varón. Ciertamente es prioritario defender a los menores de los abusos de adultos, pero esta criminalización del contacto puede conllevar un problema aún mayor del que trata de evitar, ya que puede extender entre las jóvenes generaciones la idea de vivir en un mundo de potenciales agresores creando la imagen de adultos en los que no se puede confiar y de los que hay que huir y evitar el contacto. Al contrario, apoyamos la idea de Tonucci de que es necesario contar con todos los adultos para, por ejemplo, incrementar la autonomía y seguridad de la infancia en la ciudad (Tonucci, 2015). Creemos que no es positivo para la infancia que piensen que viven en un mundo de potenciales sospechosos ni que los adultos se desentiendan del bienestar de los niños y niñas ante el miedo de poder ser malinterpretados.

También es importante que el educador se conozca mejor a sí mismo, identificando las filias y fobias que tiene. Toda persona se encuentra más a gusto cerca de unos que de otros. Esto incluye a los escolares que tenemos al cargo. Hay niños que nos desagradan, o a los que incluso tememos. Otros, por el contrario, provocan en nosotros gran ternura y deseo de protegerlos y ayudarlos. Esto es algo que nuestro cuerpo amplifica por medio de las emociones que nos provoca su proximidad y es necesario que sepamos más sobre esto y que tratemos de reconocer estas emociones para evitar que repercutan negativamente en los niños.

Por otro lado, defendemos que deben ser los compañeros de clase la principal fuente de afecto dentro de la escuela (y la familia, fuera de esta). El docente debe estar próximo y ser un modelo de persona amorosa (Maturana, 2007), pero no puede considerarse el principal encargado de cubrir las carencias afectivas. Para ello, la escuela debe promover actividades y valores en las que entre compañeros (no solo de la misma clase, sino del colegio entero) se procure el bienestar del otro como sujeto legítimo de respeto y cuidado.

Tolerar, aceptar e incentivar la motricidad en el aula.

Para algunos docentes, si no para la mayoría, el niño que se mueve es una fuente de inquietud. Hablamos de la emoción física de tensión y de falta de sosiego que suele provocar un niño que se sube a un lugar alto, que hace ruido, que lanza un objeto, que interactúa físicamente con otro niño, que porta objeto frágil.

Las razones para que solo una clase en silencio y con poca movilidad genere tranquilidad en el educador son varias. A veces refleja preocupación por la sanción social (puede ser de los padres, de otros educadores o de la administración) que entiende (o que pensamos que entiende) que un grupo ruidoso y movido refleja un

docente incapaz. Otras veces, es porque desconfiamos de que los niños y niñas puedan hacer las cosas bien o porque tememos los resultados de cuando los hacen mal (por ejemplo, el niño se golpea al caerse de la altura, o el objeto frágil cae al suelo y se rompe).

Por supuesto que todos estos riesgos son reales y pueden ocurrir. Es comprensible que un educador aislado no pueda o quiera asumir responsabilidades que exceden a su cometido o que pueden acarrearle consecuencias desagradables. Pero es necesario que niñas y niños exploren, se muevan, y que se enfrenten a situaciones de riesgo. No de cualquier manera, de acuerdo. Pero creemos que hay mejores formas de dar oportunidades que las que predominan en la mayoría de los centros escolares de infantil y primaria, donde éstas se reducen al mínimo y, si es posible, se externalizan (aunque en pocos lugares podrían darse en mejores condiciones que bajo la mirada pedagógica de la escuela). Pensemos, por ejemplo, en el progresivo empobrecimiento de los recreos de muchas escuelas de España, en la que priman las prohibiciones y se evita el contacto con elementos de la naturaleza (árboles, arena...) o en las reticencias de muchos centros de promover salidas fuera del colegio. Esta inquietud corporal que sienten muchos docentes tiene consecuencias, ya que incide directamente en las oportunidades pedagógicas que ofrece el sistema escolar para que los alumnos se muevan. Tampoco debemos olvidar que la tensión del cuerpo del educador emite señales que en poco ayudan a generar un clima sosegado y confiado para que niñas y niños puedan moverse más e implicarse corporalmente en sus aprendizajes de un modo, a su vez, sosegado, con lo que hay una realimentación que refuerza que se busque un control de la infancia y una evitación de cualquier situación que se considere potencialmente arriesgada. El dejar espacios de libertad y movilidad no solo supone ofrecer posibilidades de expresión propias de la infancia, sino que nos da información sobre quién es el niño y nos permite, de esta forma, conocerlo mejor desde quién él es, no desde las imágenes preconfiguradas y con frecuencia homogeneizadoras de lo que pensamos que es.

A efectos de lo que estamos presentando en este artículo, si el cuerpo del docente no está sosegado y confiado, va a ser difícil que sea capaz de autorizar (y menos aún, fomentar) este tipo de prácticas. Hay buenas razones para que las maestras y maestros contemporáneos estén temerosos de lo que les puede ocurrir a los estudiantes a su cargo y la responsabilidad que deriva de eso. No pueden estar solos en revertir esta tendencia. Al contrario, se requiere el concurso de las familias y de las administraciones, entre otros.

Pero, para comenzar, sería muy provechoso el que los docentes identificaran aquellas situaciones, respuestas de los estudiantes o prácticas pedagógicas que los encrespan y los ponen en una situación de tensión que desean evitar a toda costa. Esto puede ser el primer paso para entender la forma en que han incorporado ciertos principios pedagógicos (de palabra, muchos docentes abogan por las metodologías activas, pero sus cuerpos indican que no se encuentran cómodos con ellos), o las condiciones contemporáneas de desempeño de la labor docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbero González, J. I. (2012). El darwinismo social como clave constitutiva del campo de la actividad física educativa, recreativa y deportiva. *Revista de Educación*, 359, 580-603. Recuperado el 15 de enero de 2016 en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35926.pdf?documentId=0901e72b813d72de>
- Barnacle, R. (2009). Gut Instinct: The body and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 22-33.
- Bordo, S. (2003). *Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Cambridge: Polity Press.
- Damasio, A. R. (2009). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Devís, J., Fuentes, J., & Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículo oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 773-790.
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217.
- Evans, J., & Davies, B. (2004). Pedagogy, symbolic control, identity and health. In J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control. Studies in the sociology of physical education and health* (pp. 3-18). New York: Routledge.
- Frank, A. (2013). *The wounded storyteller*. Chicago: University of Chicago Press.
- Giorgetta, C., Grecucci, A., Bonini, N., Coricelli, G., Demarchi, G., Braun, C., & Sanfey, A. G. (2012). Waves of regret: A meg study of emotion and decision-making. *Neuropsychologia*, 51(1), 38-51.
- González-Calvo, G., & Fernández-Balboa, J. M. (2016). A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: implications for the development of professional identity. *Sport, Education and Society*, 1-14. doi:10.1080/13573322.2016.1208164
- González Calvo, G. (2013). La lucha de un docente novel de Educación Física por el reconocimiento de su profesión narrada desde una perspectiva autobiográfica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 80-102. Recuperado el 15 de enero de 2016 en: http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2a_gonzalez.pdf
- González Calvo, G., & Martínez Álvarez, L. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de Educación Física por medio de narraciones autobiográficas. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15(46), 35-40. Recuperado el 15 de enero de 2016 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2883511>
- Habermas, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., Vermue, C. E., & Canrinus, E. T. (2012). Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Educational Studies*, 38(2), 189-207.

- Herbozo, S., & Thompson, J. K. (2010). The effects of ambiguous appearance-related feedback on body image, mood states, and intentions to use body change strategies in college women: An experimental study. *Body Image*, 7(4), 327-334.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Loewenstein, G., & Lerner, J. (2003). The role of affect in decision making. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 619-642). New York: Oxford University Press.
- López, F., Cao, M., & Gauli, J. C. (2000). El cuerpo imaginado. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 43-57. Recuperado el 15 de enero de 2016 en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0000220043A/16972>
- Martínez Álvarez, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. In S. Romero Granados (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 225-232). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez Álvarez, L., García Monge, A., & Boreas Calle, N. (2016). Dentro de la escuela, con la escuela adentro: indagando en el proceso de socialización personal sobre el cuerpo en los recreos y en la clase de Educación Física a través de un ejercicio de trío-etnografía. *Movimiento*, 22(1), 143-156. Recuperado el 15 de junio de 2016 en: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/52310/36524>
- Maturana, H. (2007). *Transformación en la convivencia*. Chile: LOM Ediciones.
- Mawer, M. (1999). *The effective teaching of Physical Education*. London: Longman.
- Miguel Aguado, A. (2016). *Semana de Educación Ambiental del CEIP "Nicomedes Sanz": Estudio de caso*. Universidad de Valladolid, Tesis Doctoral. Valladolid.
- Molnar, G., & Kelly, J. (2013). *Sport, Exercise and Social Theory: An introduction*. London: Routledge.
- Orland-Barak, L., & Maskit, D. (2011). Novices 'in story': what first-year teachers' narratives reveal about the shady corners of teaching. *Teachers and Teaching*, 17(4), 435-450. doi:10.1080/13540602.2011.580520
- Orta, A., Sicilia, A., & Fernández-Balboa, J.-M. (2016). Relationship Between Flow and Athletic Identity: The Case of Three Elite Sportsmen. *Quest*, 1-18. doi:10.1080/00336297.2016.1175951
- Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo.
- Phoenix, C., Faulkner, G., & Sparkes, A. C. (2005). Athletic identity and self-ageing: the dilemma of exclusivity. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(3), 335-347.
- Phoenix, C., & Sparkes, A. C. (2008). Athletic bodies and aging in context: The narrative construction of experienced and anticipated selves in time. *Journal of Aging Studies*, 22(3), 211-221
- Phoenix, C., & Sparkes, A. C. (2010). Narrative analysis in aging studies: A typology for consideration *Journal of Aging Studies*, 24(1), 1-11.
- Robertson, L., & Thomson, D. (2014). Giving Permission to Be Fat? Examining the Impact of Body-Based Belief Systems. *Canadian Journal of Education*, 37(4), 1-25.

- Rodríguez, N., Bores Calle, N., & Martínez Álvarez, L. (2011). *Identidad deportiva y formación profesional en Educación Física: una oportunidad para abrir el debate de la selección de candidatos en el énfasis docente*. Paper presented at the Comunicación presentada en, XVII CONBRACE e IV CONICE: Ciência & Compromisso social. Implicações na/da Educação Física e Ciências do esporte, Porto Alegre (Brasil).
- Shilling, C. (1992). Schooling and the production of Physical Capital. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(1), 1-19.
- Shilling, C. (2004). Physical capital and situated action: a new direction for corporeal sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 473-487.
- Shilling, C. (2010). Exploring the society-body-school nexus: theoretical and methodology issues in the study of body pedagogics. *Sport, Education and Society*, 15(2), 151-167.
- Shilling, C. (2012). *The Body and Social Theory*. London: Sage.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Silvennoinen, M. (2001). Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres. In J. Devis Devis (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el Siglo XXI* (pp. 203-212). Alicante: Marfil.
- Sparkes, A. C. (1996). Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la Educación Física. *Revista de Educación*, 311, 101-122. Recuperado el 15 de enero de 2016 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19110>
- Sparkes, A. C. (1999). Understanding Physical Education Teachers: a Focus on the Lived Body. In C. Hardy & M. Mawer (Eds.), *Learning and Teaching in Physical Education* (pp. 171-187). London: Falmer press.
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2002). Sport, spinal cord injury, embodied masculinities and the dilemmas of narrative identity. *Men & Masculinities*, 4(3), 258-285.
- Spittle, M., & Spittle, S. (2016). Content of curriculum in physical education teacher education: expectations of undergraduate physical education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3), 257-273. doi:10.1080/1359866X.2015.1080813
- Tiggemann, M. (2011). Sociocultural perspectives on human appearance and body image. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds.), *Body image. A handbook of science, practice and prevention* (pp. 12-19). New York: Guilford Press.
- Tonucci, F. (2015). Autonomía de movimiento de niños y niñas. Una necesidad para ellos, un recurso para la ciudad y la escuela. In J. L. Villena & E. Molina (Eds.), *Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad* (pp. 15-26). Barcelona: Graó.
- Vaca Escribano, M. (2007). Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 91-110. Recuperado el 15 de junio de 2016 en: https://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5_vaca_5.pdf
- Van Manen, M. (2008). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Velasco Maíllo, H. (2010). *Cuerpo y espacio*. Madrid: Ramón Areces.
- Yavuz, M. (2009). An investigation of burn-out levels of teachers working in elementary and secondary educational institutions and their attitudes to classroom management. *Educational Research and Reviews*, 4(12), 642-649.