



SENTIR Y PENSAR LA EDUCACIÓN FÍSICA

Profesoras y profesores
como arte-sanos de lo corporal

Alejandra Brener | Patricia Arias



PAIDÓS

Sentir y pensar la educación física

Sentir y pensar la educación física

Profesoras y profesores como arte-sanos de lo corporal

Alejandra Brener

Patricia Arias

Índice de contenido

Portadilla

Legales

Agradecimientos

Prólogo

Introducción

1. El cuerpo en la clase de Educación Física

2. Salirnos de los automatismos

3. La conciencia corporal

4. La formación del docente de Educación Física

Palabras finales

Bibliografía

Brener, Alejandra

Sentir y pensar la educación física : profesoras y profesores como arte-sanos de lo corporal / Alejandra Brener ; Patricia Arias. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2017.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-12-9624-2

1. Educación. 2. Educación Física. I. Arias, Patricia II. Título
CDD 372.86

Diseño e ilustración de cubierta: Gustavo Macri
Directora de colección: Rosa Rottemberg

Todos los derechos reservados

© 2017, Alejandra Brener y Patricia Arias

© 2017, de todas las ediciones:

Editorial Paidós SAICF

Publicado bajo su sello PAIDÓS®

Independencia 1682/1686,

Buenos Aires – Argentina

E-mail: difusion@areapaidos.com.ar

www.paidosargentina.com.ar

Primera edición en formato digital: agosto de 2017

Digitalización: Proyecto451

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

Inscripción ley 11.723 en trámite

ISBN edición digital (ePub): 978-950-12-9624-2

AGRADECIMIENTOS

Estamos agradecidas a Diana Solís, quien nos orientó a delinear los primeros trazos de este libro. A Cora Mesa, quien nos encantó con el relato de sus prácticas e inspiró el estilo de la profesora Carmen. Nuestra más profunda gratitud a cada una de las profesoras de la Diplomatura Superior en Prácticas Corporales y Motrices Expresivas desde un Enfoque Interdisciplinario del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) n° 1, “Dr. Enrique Romero Brest”, que han entregado algunas piezas de su historia y nos han cautivado, a través de sus testimonios, con su visión de lo corporal. Gracias a Rosa Rottemberg por haber confiado en nosotras.

Agradezco a mi madre por acompañarme en este despertar de la pasión por el movimiento expresivo, que me ha llevado a investigar las leyes de la naturaleza corporal. A mis maestros y maestras, que en cada clase me han motivado a explorar la vida de mi cuerpo. A mi marido y a mis hijos, que me apoyan en cada una de mis elecciones, y a todos los que habitan y habitaron mis clases y espacios terapéuticos, el mundo de Espacio a Tierra. Gracias a esta posibilidad que me ha brindado el universo de sentir el encanto de la expresividad corporal, un lenguaje que me y nos lleva hacia la autenticidad y el autoconocimiento.

ALEJANDRA BRENER

A la memoria de Lola y Leandra, mis abuelas.

A mi madre, por ponerme de muy pequeña en la pista de baile del Centro Lucense, lugar físico donde atrapé con mi alma el verdadero sentido de la libertad, y por sostener, hasta muy avanzada edad, su infinita conexión con el placer de bailar pasos dobles, jotas y muñeiras españolas.

A mi padre, por su gran sabiduría, transmitida aun en las situaciones más adversas, y por enseñarme a no bajar nunca los brazos.

A mi hermana, quien en un acto de profundo sostén, a partir de su mirada atenta y amorosa, a los 13 años me tomó de la mano y me llevó a la Escuela Nacional de Danzas.

A Juan Facundo, Sebastián y Miguel, por permitirnos el disfrute y el amor compartido.

A Stella Maris, por enseñarme a creer en mí y a amarme integrando las sombras, y

por sostenerme incondicionalmente ahí donde me caía.

A María del Carmen, por estar siempre, dando abrigo y calor a cualquiera de mis proyectos.

A Alina, por ir conmigo a lo profundo, y a Mare, por la delicia de sus abrazos.

A Blanca, mi maestra de 1° grado, por dejar la huella más honda y tierna que marcó mi camino docente.

A Diana Solís, por confiar en mí mucho antes de que yo confiara en mí misma.

A todos mis maestros y maestras de educación física, danza y terapias corporales y, en especial, a Flor Chame, Cinthia Blumenewejg y Dorita Rozo, por mostrarme recovecos más sutiles.

A Ana Deutsch y Sergio Renán, por facilitarme mis estudios en Colonia, Alemania, y a la doctora Anne Flintoff, por abrirme las puertas de la Universidad de Leeds, en Inglaterra.

A Emiliano Gordín, por su inteligencia y sensibilidad para abrir caminos.

A Ale Brener, por animarme, entusiasmarme, habilitarme, poner en papel mis sentimientos y contagiarme su energía vital.

Al equipo docente de la diplomatura, maravilloso grupo sostenedor de grandes empresas; y a la primera promoción de preciosos diplomados, que ayudaron a engendrarla, a la segunda promoción de profesores valiosos, que ayudaron a sostenerla, y a la que está en curso, colmada de seres amorosos que ayudan a proyectarla en el tiempo.

Muy especialmente, a Paula Safar y los grupos de danza del ISEF “Dr. Enrique Romero Brest”, con los que disfruté verdaderamente; y a todas y todos los estudiantes que me permitieron entregarme en cada clase, cada encuentro, cada charla y cada emoción compartida.

A todas y cada una de mis amigas mujeres; sin ellas la vida sería un desierto sin oasis. A mí misma, por haber perdido el miedo a sentir.

PATRICIA ARIAS

PRÓLOGO

El movimiento denominado “corporeísmo” (el uso en este contexto es de Maissonave) fue una reacción cultural de las clases medias y bajas europeas, desarrollada particularmente en Francia, Inglaterra y Alemania, propagada luego a Estados Unidos y a todo el mundo occidental, consistente en una progresiva toma de conciencia de las contradicciones propias de la sociedad capitalista y de la ideología burguesa y sus manifestaciones encarnadas en la vida cotidiana.

En el plano de lo corporal, este movimiento social crítico –reformista o revolucionario según se lo mire– se materializaba en nuevas representaciones y usos culturales del cuerpo: una creciente tendencia a la liberación sexual, a la desaparición de ciertos condicionamientos en la moda y el atavío corporal, a la revalorización de la función comunicativa del cuerpo y de su capacidad de portación de significados, a la creciente escucha al cuerpo y al consiguiente cuestionamiento de algunas de las prácticas motrices prevalecientes en la época, sobre todo, aquellas muy institucionalizadas, tales como el deporte y las danzas.

Paralelamente, el análisis crítico proveniente tanto del campo psicoanalítico como de las diversas corrientes del marxismo (por ejemplo, Gerhard Vinnai) enfatizaba el hecho de que los usos del cuerpo en nuestra cultura eran, en realidad, formas “encarnadas” del mantenimiento del poder político y de sojuzgamiento por parte de las clases dominantes sobre las clases desposeídas: en realidad, las prácticas sociales ligadas al cuerpo, tales como las relaciones sexuales, las laborales, la publicidad, el deporte, etc., eran formas de las relaciones de producción –ejercicio del poder, explotación, represión– y, lejos de contribuir a la liberación de la persona, más bien constituían un mecanismo de disciplinamiento de las masas.

Bien sabemos que, más allá de las vicisitudes ocurridas en las expresiones políticas y sociales en las que se materializó este movimiento cuestionador de las concepciones acerca del cuerpo humano, la sociedad capitalista ha logrado conjurar el peligro que tal movimiento representó para la estructura de poder asimilando la progresiva erotización y reconocimiento del cuerpo como entidad con derecho propio, a la lógica misma del mercado, convirtiendo al cuerpo y sus prácticas, más que en posibilidad de encuentro con uno mismo y vehículo de comunicación interpersonal, en objeto de consumo y fetiche:

- Una cara la constituye la aparición de la cultura del *pantallismo* y la moda (para que

te miren, pero no te toquen), el sexo virtual (lejos del cuerpo del otro), la pornografía.

- Otra cara es la profusión de “técnicas corporales” llegadas cada vez desde lugares más lejanos a la idiosincrasia cultural y social de los sujetos actuantes, movimiento advertido por Jürgen Habermas.

Sin embargo, muchos de los flujos y reflujo originados en el corporeísmo han encarnado en distintas prácticas motrices y movimientos culturales potencialmente innovadores que, con sus idas y vueltas, han logrado constituirse como prácticas sociales visibles.

La génesis de estos movimientos posiblemente haya que situarla en las transformaciones de la danza clásica, influenciada por la obra de Rudolf von Laban e Isadora Duncan, y por los aportes de la gimnasia alemana, a manos de Heinrich Medau y Rudolf Bode, fundamentalmente. Estos movimientos devinieron más tarde en la expresión corporal, paso que puede situarse en la obra de Frommantel, profesora de danza del ENSEPS de París, y de Étienne Decroux, actor del teatro de Jacques Copeau. Todos ellos contribuyeron a realizar una síntesis brillante entre la danza clásica, la educación rítmica (originada en François Delsarte y Émile Jaques-Dalcroze), la danza moderna (de la línea de Isadora Duncan), las gimnasias rítmicas (Bode, Medau) y el teatro y el mimo.

Su impacto posterior en la educación física, por su parte, no será imprudente situarlo en el original trabajo de Alberto Dallo y Otto Hanebuth particularmente y en la obra de Mary Wigman.

En la República Argentina, sobre todo en las décadas del sesenta-setenta, la educación física, como campo disciplinar, en un proceso parecido al que ocurría en Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Alemania y los países nórdicos, incluía entre los saberes que transmitía las prácticas motrices expresivas/estéticas. Si uno sigue el caso del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires, puede ver cómo tales preocupaciones se materializaban en los contenidos de varias asignaturas, particularmente Gimnasia Masculina, Gimnasia Femenina, Ritmo, Danza (luego Danza Creativa Educacional) y Danzas Folclóricas. La creación de varios grupos de representación escénica masculinos y femeninos en el instituto y particularmente un grupo escénico de gimnasia expresiva (Motus) a cargo del profesor José María “Pepe” Bravo dan cuenta de la evolución de esa línea de desarrollo.

Sin embargo, la orientación hacia el ritmo, la expresión gestual y el dominio de técnicas de movimiento humano llamadas “generales” (el balanceo, la onda pélvica, la toma de peso del cuerpo, el control del centro de gravedad, las circunducciones, etc.), características de la gimnasia sintética de Dallo (y, con diferencias, de Beatriz Marty en la gimnasia femenina), con su componente de individuación y subjetivación de la persona, era una afrenta difícil de sostener, por un lado, para una sociedad que entraba en la etapa más oscura de su evolución: dictadura, represión, estrechamiento cultural, separación-distanciamiento de los cuerpos; por otro lado, para la tradición mecanicista y deportivista

de la educación física de la época, que no estaba dispuesta a vender a bajo precio la hegemonía sobre los programas, la designación de profesores, la cultura corporal de un modo general. En ese imaginario social, las gimnasias y las danzas, concebidas como prácticas estandarizadas, ligadas al aumento del rendimiento o del *habilidadismo*, encontraron terreno fértil, mientras que las prácticas motrices ligadas a la expresión corporal, al autoconocimiento, a la percepción de uno mismo y del otro, de un modo u otro fueron cediendo terreno. La desaparición de la asignatura Ritmo en 1978 coronó el proceso.

No obstante, los *corsi e ricorsi* de la historia metieron la cola, y aquello que era progresivamente abandonado por la *intelligentsia* (vaga) de la educación física oficial era recuperado por algunos de los ex alumnos y colaboradores de Dallo y Marty: entre muchos otros, Mario López y Emilio Masabeu, con el uso del ritmo en la gimnasia masculina; Mariano Guiraldes, en el uso de la música en el desarrollo de las cualidades físicas; Jorge Bird y un servidor, en la didáctica de las actividades rítmico-expresivas en la infancia; Elvira “Pirucha” Rossi, en la gimnasia femenina.

En el mismo período o un poco antes, desde la década de 1960, una bailarina argentina formada en Inglaterra fundamentalmente, comenzó a preocuparse por dar lugar en la danza a formas de movimiento que permitieran recuperar los significados personales en contra de los modelos preestablecidos de la danza clásica. Patricia Stokoe, fundadora de la expresión corporal en Argentina y precursora a nivel mundial, retomó las orientaciones de Vón Laban e Isadora Duncan, especialmente enfáticas en la creatividad y la improvisación de la composición motriz, complementándolas con su formación musical y su interés en las técnicas de movimiento surgidas de la conciencia corporal más que de la imitación “externa” de los movimientos de otro. Su apertura intelectual le permitió incorporar a su sistema los aportes de Moshé Feldenkrais y de Gerda Alexander. Su obra tuvo enorme repercusión en los ámbitos pedagógico, artístico o escénico, ligado a la formación en la comunicación de mensajes entre el actor-bailarín y el público, y terapéutico, vinculado con la profundización y expresión de los sentimientos personales, incluyendo la utilización de los recursos lúdico-motrices por parte de la terapia psicomotriz, la danza-terapia, la musicoterapia, etc., ámbito que tiene variadísimas expresiones según la teoría psicológica en la que se apoye el terapeuta. Su enfoque y sus propuestas también fueron recuperados en manifestaciones más espirituales y de búsquedas metafísicas, cuyo propósito es llegar a la trascendencia del ser humano desde la experiencia corporal.

Jalones de su importantísima contribución fueron la creación del primer profesorado para la formación de docentes en expresión corporal –en el Collegium Musicum de Buenos Aires–, la creación y desarrollo del grupo escénico Aluminé, el profesorado de la primera escuela argentina de expresión corporal-danza, para la formación y el perfeccionamiento docente. Como corolario, introduce en la Escuela Nacional de Danzas el primer profesorado nacional de expresión corporal.

Ruth Harf, Perla Jaritonsky, Lola Brickman, Carlos Gianni, Mónica Penchansky, Déborah Kalmar, Isabel Etcheverry y especialmente Ana María Porstein en el nivel

inicial y la escuela primaria, entre muchos otros, sostienen desde la teoría y la práctica ese campo considerado por muchos transdisciplinar, tan comprometido con la humanización de la persona.

Baste recordar que, en Argentina, desde la reforma curricular de 1995, la expresión corporal constituye un subcampo disciplinar autónomo que forma parte del campo de la educación artística, y que, si bien mantiene relaciones tangenciales con la educación física, particularmente estrechas en el nivel inicial y los primeros años de la escuela primaria, los contenidos de ambas disciplinas se diferencian con nitidez. En la dimensión de la práctica escolar, sin embargo, las actividades se solapan y superponen, y es común ver a profesores y profesoras de educación física abordando la dimensión expresiva de la conducta motriz. Sin embargo, una lectura y análisis de los planes de estudio vigentes en los profesorados revela que con suerte apenas el 15% de los horarios curriculares está dirigido a las prácticas expresivo-motrices, frente a un promedio del 70% de las prácticas deportivas. Conclusión: la formación del profesor de educación física en las prácticas expresivo-motrices tiene mucho para mejorar y este libro representa un aporte específico.

Quise traer este breve (y quizás incompleto) recorrido histórico para situar genealógicamente este libro de Alejandra Brener y Patricia “Pachi” Arias. En ese marco, tiene sentido afirmar que el texto pretende recuperar la preocupación por la conquista de la disponibilidad corporal de los sujetos en una educación física que se ha movido hacia la estandarización y el cuerpo productivo más que significativo. Disponibilidad corporal no significa acopio de movimientos hábiles compendiados en un cuerpo útil (pero extraño al sujeto) en cuanto capaz de alcanzar fines: más bien representa la idea de la construcción progresiva por parte del sujeto de la posibilidad de empleo inteligente y emocional del cuerpo y sus capacidades en relación con el entorno físico y social.

Las propuestas que realiza el texto, en general, parten de la recuperación de la experiencia biográfica de los sujetos y presenta situaciones que favorecerán la espontaneidad, la naturalidad y la individuación en las respuestas motrices. Al mismo tiempo procuran las autoras poner a la persona en situación de resolver y afrontar las tareas inherentes a las configuraciones de movimientos socialmente circulantes, que corresponden a las posibilidades evolutivas y forman parte de la realidad lúdico-corporal del niño, la niña, los y las jóvenes.

Las autoras evitan el riesgo de ofrecer un repertorio de situaciones artificiales que reifican al cuerpo y parecen válidas para todos los alumnos y alumnas y para cualquier contexto. El lector no encontrará aquí un recetario para volverse expresivo. En cambio, muestran el camino para, a partir de los diferentes contextos de actuación profesional, construir junto a los estudiantes situaciones motivantes y significativas, recuperando la idea de que todo acto de comunicación (y, por ende, los actos no verbales, como los gestos) supone la interacción entre sujetos cuya acción está determinada por su situación en el campo social y que este campo siempre es idiosincrático y local.

Asimismo, sugieren alternativas para incluir en forma creciente en la formación docente lo que llamamos “saberes personales”: aquellos que resultan de la actividad práctico-reflexiva y emocional de los alumnos en las prácticas motrices, constitutivos del

conocimiento y cuidado de uno mismo, un tipo de saber ya conocido por los griegos, ligado al concepto de *epimeleia heautou* (recuperado por Foucault), proceso que, a través de la práctica, conducía a la *eudaimonía* (vida buena) y al *euprattein* (obrar bien). Estos saberes personales están constituidos, más que por entes, por procesos ligados a la sensibilidad y al registro de uno mismo, en los cuales percepción y emoción son indiscernibles.

Los estudios sobre la formación docente en educación física señalan que, a medida que las prácticas corporales que se enseñan son más estandarizadas en sus formas motrices y más institucionalizadas socialmente, disminuye el énfasis de los docentes en la utilización de métodos de enseñanza basados en la exploración de los propios recursos, en el recuerdo emocional, en la conexión de la práctica con la propia historia corporal y motriz, con la historia cultural, etc. Las prácticas estandarizadas, por su mismo proceso constitutivo, tienden a la desubjetivación. De este modo, el texto que Alejandra y Patricia nos entregan, que trata de prácticas corporales innovadoras, constituye un valioso aporte, en el que los interesados en promover en sus alumnos y alumnas la propia disponibilidad corporal y motriz, es decir, la desalienación de la corporeidad (en la medida en que esto es posible en las condiciones sociohistóricas de cada momento) encontrarán anclajes que les permitirán, a su vez, imaginar situaciones didácticas potencialmente significativas, en principio en este tipo de prácticas (la danza, la expresión corporal, la gimnasia), pero cuyos procedimientos didácticos son susceptibles de ser aprovechados también en la enseñanza de los deportes, los juegos motores y demás prácticas motrices.

RAÚL HORACIO GÓMEZ,
marzo de 2017

INTRODUCCIÓN

Me gusta la gente sentipensante que no separa la razón del corazón. Que siente y piensa a la vez. Sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón.

Eduardo Galeano

La corporeidad, como la percepción de los cuerpos, y la disponibilidad motriz, que le da expresión, son dos piezas fundamentales que componen el espíritu de este libro. Ambos conceptos son los mentores de una perspectiva que profundiza sobre los vínculos entre profesores y estudiantes durante las clases de Educación Física: un abordaje que replantea las formas de comunicación, los modos de enseñar los contenidos del área, el clima grupal y especialmente la emocionalidad en las relaciones. Nos ha interesado dialogar con el lector a través de relatos, escenarios, interrogantes, actitudes, dichos, climas escolares que, desde una mirada fundamentada en la corporeidad y la motricidad, hace foco en la sensibilidad emotiva de los profesores.

Nos introducimos en el universo de lo palpable, lo sensible, lo corpóreo como el desafío para quien ocupa el lugar de formador o formadora. Por eso observaremos de qué manera cada uno “se deja afectar”, dispone los cinco sentidos para lograr vivir ese encuentro con intensidad, o se mantiene distante ante la posibilidad de despertarlos.

Abordaremos algunos aspectos de la práctica docente en educación física. Por ejemplo, cómo pulsa la historia escolar y profesional de los profesores sobre su disposición en la clase, cuánto espacio les dan a sus emociones y al sentir de sus estudiantes, qué entienden por “creatividad” o “innovación”. Todo, con el propósito de ofrecer enfoques que le permitan al lector, estudiante o profesor de educación física, comprender con cierta profundidad las implicancias de ser educador en una disciplina que involucra al cuerpo. Lo haremos desde dos miradas: una personal, subjetiva, que incluye recuerdos y vivencias, improntas de la práctica escolar, y otra pedagógica, que se asienta en la responsabilidad de educar cuerpos en crecimiento. Ambos ejes, lo afectivo (historia e impronta sobre el cuerpo) y lo pedagógico (dimensiones técnicas, formación docente), dialogarán durante la reconstrucción de los relatos, con el fin de motivar proyecciones o identificaciones y reflexionar acerca de la perspectiva de la corporeidad y la motricidad, un enfoque que apunta a la mirada del cuerpo desde el potencial expresivo que cada uno lleva dentro.

Apoyamos la idea de que “somos cuerpo en expansión que espera ser habitado, pudiendo vivir con menos tensiones y dolores a partir de poder expresarse a sí mismo.

Apoyamos aquellas instancias curriculares que potencien la expresividad, desde sus diferentes canales de comunicación verbal y no verbal, como forma de transmisión pedagógica y como lugar de contacto, motivación, [...] a partir de las vivencias corporales” de cada estudiante y del grupo (Mena Rodríguez, 2009), y el propio registro del cuerpo del docente. Por eso nos planteamos otros modos de encarar la planificación y la puesta en marcha de las actividades a lo largo del libro.

El capítulo 1 se ocupa, en el primer apartado, de relatar vivencias de profesores y profesoras durante su práctica docente y recupera experiencias significativas que imprimieron huella durante sus clases de Educación Física primarias o secundarias. Mariana, profesora de 4° año, propone una clase que sorprende a los estudiantes: acude a la danza como actividad y asombra al grupo; surgen pautas que buscan sensibilizar la expresión y cada uno, sin darse cuenta, baila en la clase de Educación Física. Relata luego una anécdota donde ella “le puso el cuerpo al conflicto” ante imprevistos y reflexiona acerca de esa situación que la ha movilizado. Jorge, un profesor de 7° grado, propone evaluar la velocidad en los varones y la medialuna en las mujeres desde una disposición que no privilegia la trama vincular: su prioridad es el contenido conceptual y procedimental de la asignatura y se ajusta a ello. Fundamenta sus decisiones en valores de superación, mejores niveles de condición física, franqueo de pruebas y alto rendimiento a partir de la disciplina y el control sobre el cuerpo.

El segundo apartado del capítulo ofrece algunas pautas para repensar clases desde el enfoque de la corporeidad y se apoya en la experiencia de Rolando, profesor de Educación Física de 5° grado, quien organiza su clase sentado en una silla. También participa Carla, profesora de 6°, quien propone pautas y las experimenta con sus estudiantes. Finalmente relatamos una situación donde, de manera imprevista, la burla hacia un compañero deviene en contenido escolar. Reservamos un espacio destacado para la pasión a la hora de dar clase. Creemos que el apasionamiento contagia motivación, deseo de hacer eso que nos agrada, y que este sentimiento se transmite, el estudiante lo capta con su cuerpo y lo vive. En el simple placer, el cuerpo se relaja y logra disfrutar. En cambio, cuando no hay un entorno que habilita a gozar de esa actividad, los estudiantes corren el riesgo de hacerla de manera forzada, como el cumplimiento de un deber, y el cuerpo se expresa a través de movimientos mecánicos. En lugar de conectar con el cuerpo, el estudiante se desconecta de sí mismo y de los demás. Sobre esto trata el punto “La pasión que motiva” dentro del segundo apartado.

Desde ciertas actitudes de camaradería entre profesores y estudiantes a veces se soslayan burlas que legitiman actitudes discriminatorias hacia el cuerpo. En línea con esta cuestión, continuamos profundizando sobre las relaciones vinculares y en el tercer apartado sumamos nuestra visión de la salud desde una mirada holística, que incluye de manera simultánea la observación de aspectos físicos, mentales, sociales, emocionales y espirituales de estudiantes y profesores.

El siguiente punto del segundo apartado del capítulo aclara una cuestión que el lector notará apenas comienza a leer el libro: por qué elegimos nombrar a quienes aprenden con el término “estudiantes” y no “alumnos”.

El capítulo 2 relata situaciones educativas que ponen en tensión dos rasgos característicos: la disposición del profesor o profesora hacia proyectos creativos y ciertas tendencias a prácticas mecánicas o automáticas que instalan esquemas rígidos de trabajo e imprimen a la clase de Educación Física cierto desinterés por el cambio. Cada experiencia relatada busca sondear los límites entre lo previsto y lo imprevisto, la flexibilidad y la rigidez de ciertas actitudes o decisiones de los profesores.

¿Cómo programar una clase teniendo en cuenta ciertos intersticios para lo no previsto? Este interrogante nos conduce a sugerir algunas recomendaciones para incorporar la imaginación y la creatividad en las clases.

La última parte del capítulo desarrolla la dimensión física y la emocional como dos aspectos esenciales para la educación del cuerpo. Esta mirada retoma la búsqueda de la espontaneidad como un modo de enlazar ambas caras de lo corporal.

El capítulo 3 está dirigido a profesores y profesoras pero suma a otros interlocutores: los niños, las niñas y los adolescentes. Incorporamos a esta población porque nos ocuparemos de relatar clases escolares de nivel primario y secundario desde el enfoque que venimos desarrollando. El tema transversal a ambos niveles es la conciencia corporal.

En el primer apartado relatamos la clase de Mariela, que plantea dos cuestiones: una, la infracción de una tradición escolar, la suspensión de la clase de Educación Física cuando llueve; y la otra, la implementación de una actividad compartida entre dos grados supuestamente muy distantes.

El primer apartado del capítulo concluye con algunas ideas para programar actividades con niños y niñas que profundiza el tema de la conciencia corporal. Incorpora un aspecto poco tratado en este espacio curricular: la dimensión energética de lo corporal. Incluye experiencias para vivenciar la energía que nos rodea y la que se percibe en el propio cuerpo, con el propósito de tomar conciencia de nuestro malestar o bienestar a partir de ejercicios de concentración y autoconciencia.

El segundo apartado del capítulo está dedicado a estudiantes de nivel medio. Continúa desarrollando el tema de la conciencia corporal desde la relación entre el pensamiento, la palabra y los cambios físicos profundos. Apela a proponer un nuevo espacio en esta asignatura: las clases teórico-prácticas. Suma recursos interesantes para trabajar en el aula combinados con las actividades prácticas tradicionales: una entrevista a un médico español sobre psiconeuroinmunología, que entrama la biología con la neurociencia: una mirada de la salud que integra la dimensión física y la emocional, y revela una nueva concepción de cuidado y autoconocimiento.

Finalmente, se relata una clase donde se les ofrece a los estudiantes un documental sobre un experimento realizado por el médico japonés Masaru Emoto. Se trata de una actividad que interpela sus conclusiones a través de participaciones que apoyan o critican la experiencia: una propuesta que convocará a discutir otros modos de comprender lo corporal desde miradas diversas, que sumen y no cercenen.

El capítulo 4 apuesta a la formación de profesores y profesoras en educación física desde la perspectiva de la sensibilidad expresiva. En este sentido, se relata una

experiencia de trabajo intercátedra en la formación inicial donde dos campos de conocimiento se fusionan en una hora de clase. Al ampliar las fronteras de las asignaturas, se retroalimenta la formación a través del anclaje de varios conceptos compartidos y un enfoque en común: la búsqueda de la sensibilidad, las emociones, la cognición, el bienestar personal, los vínculos de colaboración en un espacio educativo.

La segunda parte del capítulo desarrolla el caso de la Diplomatura Superior en Prácticas Corporales y Motrices Expresivas desde un Enfoque Interdisciplinario del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) n° 1, “Dr. Enrique Romero Brest”. Se trata de una diplomatura que, además de observar al ser humano como unidad biológico-psicológico-social, le da un lugar destacado a la espiritualidad del cuerpo o al rostro espiritual de la salud, desde la búsqueda subjetiva del bienestar, desde estrategias motivadoras, y, de esta manera, facilita la búsqueda de la gracilidad de los movimientos y la elasticidad muscular. Integra disciplinas asociadas a prácticas corporales expresivas que enfatizan, fundamentalmente, la experiencia subjetiva, el cuidado del cuerpo, la autoexpresión, desde un abordaje teórico-práctico: una práctica entendida como conjunto de conexiones de un punto teórico con otro y una teoría como un empalme de una práctica con otra.

La voz de algunas profesoras que integran la diplomatura será la auténtica muestra de esta mirada que aborda otro modo de concebir la educación física. Cada una de ellas expresa sus vivencias a lo largo de la formación inicial como profesora de educación física o como estudiante primaria o secundaria y luego enlaza su relato con experiencias propias y de los estudiantes durante su asignatura en el postítulo.

1. EL CUERPO EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

El movimiento expresivo es como la vida: solo se siente cuando se vive intensamente.

LAS CLASES: RELATOS Y VIVENCIAS DE PROFESORES

El relato de las clases plantea la posibilidad de observar el universo complejo de las acciones educativas. Es un modo de hacer intervenir a quien lo lee o lo escucha. Los relatos que aquí presentaremos constituyen instantes que han resonado en la memoria de profesores y profesoras de educación física y que eligieron compartir con nosotros. Permiten dar cuenta de determinadas situaciones que impactaron en diversas trayectorias docentes y que incluyen un sinfín de interpretaciones posibles. En el primer caso, se trata de una clase de 4° año que se desarrolla en torno al juego con una pelota imaginaria. Esto es lo que sucedió ese día.

La pelota imaginaria

Mariana, la profesora de Educación Física de 4° año secundario, está a cargo del grupo de mujeres y el profesor Pablo, del grupo de varones. Ambos se reunieron para programar clases mixtas una vez al mes. Organizaron actividades donde se distribuyeron funciones y acordaron que, en cada uno de los encuentros, uno de ellos iba a coordinar la clase y el otro, a acompañar. Esta clase que aquí se relata fue coordinada por Mariana.

Los estudiantes van ingresando al polideportivo. Mientras Pablo termina de acomodar la bolsa de pelotas en un vértice, Mariana se dirige al centro del patio haciendo un gesto con su mano derecha para solicitar a quienes cómodamente charlan en los márgenes de la cancha de básquet que se acerquen a ella. Una vez que el grupo está reunido, realiza un paneo con su mirada sobre todos y les dice que ese día van a realizar una clase de danza.

—*What?* —suelta Pedro, tendiendo su mentón hacia delante y abriendo sus ojos negros como dos soles.

—Sí, como lo oíste; parece que la profe nos va a hacer bailar —agrega Leandro,

cabeceando despectivamente hacia la maestra y observando a Pablo con asombro.

En voz baja Mauro le dice a su compañero:

—Che, ¿nos querrá hacer a todos maricones?

Tres estudiantes mujeres aplauden y, aunque en sus rostros hay un dejo de sorpresa, se paran con la intención de ubicarse para realizar una coreografía.

—Comenzaremos con una entrada en calor —dice Mariana y se acerca a un equipo de música para darle *play* a un tema de reguetón.

Los varones menean sus cabezas y caminan al ritmo de esa música; las mujeres también lo hacen, moviendo sus caderas.

Mariana, entre el sonido de tambores y la percusión, va dando instrucciones de movimiento. El profesor Pablo permanece como observador.

—Elongar, saltar, activar articulaciones, estirar cada musculatura desde la respiración, observar cómo aumenta el tono muscular y atender a los movimientos de la columna. Buscar una respiración más profunda y tranquila para poder relajar mejor y que los músculos lleguen al punto de máximo estiramiento posible sin esfuerzo.

Después de realizar la entrada en calor, Mariana les solicita a los estudiantes que se agrupen en parejas, uno detrás del otro, y comiencen a masajearse la espalda, reconozcan los huesos, los músculos, y relajen tensiones acumuladas. Luego de este ejercicio propone otro:

—Imaginen que tienen una pelota o un *frisbee* y que juegan con su compañero utilizando todo el espacio.

Los estudiantes, entre risas y murmullos, van cumpliendo con la pauta. Saltan, giran, brazos que lanzan balones imaginarios, manos que atrapan pelotas invisibles, cuerpos que caen con la intención de alcanzar esferas de energía entre las manos.

—Lancen, reciban, intenten que esa pelota no llegue al piso, usen todo el cuerpo —alienta la profesora de una manera apasionada.

Mariana señala a una de las parejas y le pide que siga con el juego; luego divide en dos grupos al resto de los estudiantes, la mitad detrás de uno de los jugadores (Damián) y la otra mitad detrás del otro (Juan Diego). Les solicita que se mimeticen con sus movimientos.

Pablo nuevamente le da *play* al equipo de música y surge “Libertango”, de Piazzolla. Mágicamente el grupo de 4° año baila en el patio y la profesora se incorpora a la danza con ellos. Al finalizar el tema musical, Mariana hace sonar su silbato de manera suave y les dice a todos que caminen por el patio, luego con igual ritmo pauta una serie de ejercicios de contracción y decontracción de la musculatura del tronco, brazos, piso pelviano y piernas. Finalmente les solicita que se detengan, que cierren los ojos y que localicen sus apoyos, la respiración, la musculatura en relación con la alineación de la columna, percibiendo la modificación del tono muscular. En medio de ese entorno de puro silencio, de cuerpos detenidos, y entre sonrisas calladas, Pablo respira junto a ellos. Al rato, Mariana los invita a abrir los ojos. Por último, les pide que digan una palabra acerca de cómo se sintieron en la clase.

—Aaaah, que cambien gimnasia por danza —dijo Ariel, elevando el tono de voz y a

pura risa.

—Yo vine redormido, como anestesiado, y me desperté completamente —apuntó Martín.

—A mí me pasó que al final de la clase me encontré descubriendo todo mi cuerpo. Cuando cerrás los ojos, te dejás llevar —agrega Violeta.

—Me sonó raro al principio esto de bailar en una clase de gimnasia, pero cuando pusiste el reguetón, me dije: “Pero esto es muy copado”, y que lo pueda hacer en una clase de gimnasia es diferente; después no me importó lo que vino y estuvo divertido —expresa Manuel.

Mariana les cuenta que se le ocurrió incorporar la expresión del cuerpo a partir del juego y el registro corporal y que a eso lo llama “danzar”.

—Está muy estructurado que la danza es un tutú —indica Lautaro.

—Es que el hombre no está para expresarse. Eso se lo deja a las mujeres. El hombre está para cosas duras —le responde Sergio, uno de los estudiantes más futboleros de la clase.

—Yo creo que también pasaría algo similar —agrega Marcelo—. Si jugáramos al fútbol todos juntos. Eso ellas lo tienen vedado aquí en la escuela.

—Prepárense, porque nunca nos vieron jugar —le responde Ana, riéndose.

—La próxima clase haremos un partido de fútbol mixto. Hasta entonces.

Dos profesores que nuclean al grupo en el centro del patio y unos estudiantes que se asombran cuando oyen una consigna no esperada en ese contexto. ¿Qué les sorprende de la propuesta de Mariana y Pablo? A ciertos estudiantes, probablemente, que ambos profesores de Educación Física expresen en ese ámbito la palabra “danza”; a otros, que jueguen con una pelota imaginaria y que mientras lo hacen vibre una música. ¿Qué es lo que parece habitual de una clase de educación física?, ¿la entrada en calor con movimientos de estiramiento o el trote? ¿Cuánto nos animamos a recrear o innovar dentro del marco de una programación estipulada cuando observamos una necesidad individual o grupal imprevista?

Reflexionar acerca de la clase de educación física nos invita a pensar cuáles son los atributos que le dan entidad en el ámbito escolar. Tal vez algunos se representen a una profesora cargando una bolsa con pelotas, imaginando que los varones por un lado y las mujeres por el otro jugarán a deportes diferenciados; otros supondrán a un conjunto de estudiantes nucleados en el patio de la institución escolar; otros, a un profesor o profesora con su silbato marcando pautas de orden u organización de la clase. Otros vislumbrarán a una profesora proponiendo una clase de danza en ese espacio. ¿Por qué la propuesta de la profesora Mariana resulta sorpresiva? ¿Qué distingue la clase de ella de una habitual? ¿Quizás el uso de música en la “entrada en calor”? ¿la propuesta de bailar en lugar de hacer deportes y el juego con una pelota imaginaria? Tal vez. Es difícil establecer un juicio acerca de qué es lo propio o lo impropio de una clase; esa no es la idea: el propósito es reflexionar acerca de qué ha resultado disruptivo o innovador o diferente respecto de determinados esquemas o patrones habituales, cuál es el fundamento de ciertas iniciativas que sorprenden y cómo se ubican los docentes como

enseñantes y los estudiantes como aprendices en una asignatura con intencionalidades pedagógicas cuyo foco es la educación del cuerpo.

La clase es un campo problemático compuesto por una multiplicidad de dimensiones, un ámbito entretejido por relaciones diversas, inscripto en una institución, en una cultura, una sociedad, surgida en un momento histórico con movimientos permanentes y contradicciones. Es un campo complejo que podemos analizar con diversos cristales: los que llevan el profesor, el estudiante, la dirección u otros implicados. Si la observamos con el cristal del profesor o profesora, advertiremos de qué manera va aprehendiendo sus texturas y cómo se involucra más o menos en ella.

Mariana nos ofrece algunas vías para reflexionar acerca de lo imprevisto, el cambio y la creatividad en una clase. Para introducirnos, entonces, en el corazón de sus prácticas, le preguntamos qué situaciones aferradas a su memoria docente le han ocasionado sorpresa. Nos respondió lo siguiente:

Tras recibirme tomé una suplencia en un jardín de infantes (sala de 5 años) en un establecimiento que se situaba cerca de la villa 1-11-14. Una mañana como cualquier otra, mientras el grupo jugaba a la mancha agachada, observo que uno de los niños (Piero) sale del grupo y se sienta en un escalón del mástil. Me acerco y, cuando él me advierte, comienza a llorar. Me siento junto a él y observo su rostro rasgado, reseco y enrojecido entre las manos. Cuando le pregunto qué le sucede, él gira bruscamente y me da la espalda. Vuelvo a insistir y no hay respuesta. Siento a alguien detrás de mí; era la maestra a cargo de la sala.

—Déjalo, siempre hace lo mismo, ya se le va a pasar; además les pega a todos y seguramente le han devuelto alguna de las suyas.

Fue la primera experiencia que me sorprendió. Quedé desconcertada ante la respuesta de su maestra. Busqué a toda costa mirarlo a los ojos, pero me daba la espalda, yo me ubicaba frente a él e inmediatamente me volvía a dar la espalda. Lo que comenzó con un enojo luego se hizo un juego, porque yo lo miraba y él se daba vuelta inmediatamente. Cuando logré que se riera establecí contacto visual y, en ese momento, pude hablar. Mientras tanto relojeaba al grupo, que seguía jugando, hasta que uno de los niños me tocó el hombro y reparé en que la clase se había parado y se reía con nuestro juego. En las clases siguientes intentaba ubicarme cerca de Piero desde una actitud de contención más que de asechanza y lo nombré como ayudante para alcanzarme las pelotas. Piero ya no lloraba y comenzaba a integrarse al grupo sin agredir, hasta que una escena me paralizó. En un vértice del patio, Piero había tomado del cabello a una niña y la zarandeaba de una manera atrocamente violenta. Si no llegaba corriendo para detenerlo no sé lo que hubiese sucedido. Abracé a esta niña y le pedí explicaciones a Piero mirándolo a los ojos; cuando pude establecer contacto, se puso a llorar también. Comenté lo sucedido con la dirección y me respondió que

estaban cansados de que Piero circulara de sanción en sanción y hasta de suspensiones en suspensiones por mala conducta y solicitudes de reunión con padres que no podían asistir.

Le consulté si podría intervenir para colaborar con el estudiante y me autorizó. Lo primero que hice fue observar quién lo retiraba de la escuela y fui a hablar directamente con esa persona, que era su hermana de 16 años. Cuando me acerqué, noté que no podía mirarme a los ojos. Era un cuerpo con mucho miedo y, sin dudarlo, supuse que en ese entorno familiar había violencia. Me propuse trabajar con actividades que hicieran foco en la no violencia, por eso jugamos con pelotas, sogas, elásticos, probando de manera lúdica tipos de lanzamientos más fuertes, más suaves, y con maderas, golpeando para que vivenciaran cuándo los movimientos se sentían violentos y qué debían hacer si advertían esa sensación. Sin especificar el largo recorrido que significó la situación de Piero, el equipo directivo y el gabinete psicopedagógico pudieron intervenir para identificar la cadena de abusos y violencia en el entorno cercano de este niño, que, poco a poco, logró expresar su dolor. Afortunadamente el conflicto se encaminó positivamente.

Yo le “puse el cuerpo”

Al internarnos con mayor profundidad en la clase de Mariana, nos interesó conocer más acerca de sus decisiones y le preguntamos:

—¿Por qué elegiste contarnos esa experiencia entre tantas vividas?
—Porque en esa, especialmente, yo le “puse el cuerpo” al conflicto —dijo Mariana.
—¿Qué es para vos “ponerle el cuerpo” al conflicto?
—Siempre me ha interesado observar en mis estudiantes qué hay detrás de ciertos envoltorios físicos: allí se esconden voces que esperan ser atendidas. Y, por suerte, no solo me dediqué a escuchar a través de mis oídos o mi vista, sino que también pude observarlos mediante cierta sensibilidad corporal que solo puse en marcha cuando el cuerpo me dio la señal de agudizar los sentidos. Así me he arriesgado a hacer preguntas que no tenían respuestas de antemano, a destrabar ciertos climas preestablecidos, a involucrarme desde mis emociones dentro del aula. Me suelo meter en los mundos personales de cada estudiante y trato de identificar sus deseos, su expresión. En la clase de las pelotas invisibles, los estudiantes bailaban; quizás, a juzgar por los movimientos, se olvidaron de que esa era una clase de Educación Física tradicional y, en ese momento, yo me deslizaba entre el grupo intentando respirar de una manera muy placentera la energía que circulaba entre ellos.

La frase de Mariana “‘ponerle el cuerpo’ al conflicto” nos ha resonado porque la emparentamos con la noción de cuerpo desde la corporeidad y la motricidad. Definimos la corporeidad como la percepción individual del cuerpo, como canal, vía, que nos permite establecer vínculos emocionales cuando nos comunicamos con el otro, corporeidad que se interpreta desde el dejar hablar al cuerpo en sus gestos, en sus movimientos, en sus posturas, en el marco de una situación pedagógica; y la motricidad, como la forma de expresión del ser humano, como un acto intencionado y consciente que, además de vincularse con las características físicas motrices de cada uno de nosotros, incluye factores subjetivos, dentro del proceso complejo que compone la vida humana.

Un aspecto interesante que encuadra el relato de Mariana en el marco de este enfoque son las expresiones teñidas de sensaciones. En este sentido, podríamos inferir que su visión del cuerpo estaría alineada con la idea de corporeidad: una mirada que entrelaza el cuerpo físico (la observación de los movimientos de sus estudiantes), el cuerpo emocional (la atención al llanto de Piero), el cuerpo mental (la motivación al diálogo y a la reflexión con sus estudiantes), el cuerpo cultural (la observación de las relaciones familiares) y el cuerpo inconsciente (la mirada de la violencia de Piero hacia su compañera como un acto no consciente que solapa la violencia recibida).

La expresión “‘ponerle el cuerpo’ al conflicto” no solo nos remite a la idea de comprometerse “desde adentro”, sino que nos acerca a la dimensión empática de los vínculos. Sería algo así como agudizar la capacidad perceptiva para poder filtrar lo que se haya enquistado en ese ser que está aprendiendo y no puede expresarse.

Dice Le Breton:

Las percepciones sensoriales [...] y la expresión de las emociones parecen la emanación de la intimidad más secreta del sujeto, aunque también estén modeladas social y culturalmente. Los gestos que alimentan y coloran su presencia no provienen de una fisiología pura y simple, ni de una única psicología, una y otra se superponen a una simbología corporal que les da sentido, se nutren de una cultura afectiva que cada sujeto vive a su manera (Le Breton, 2000: 36).

En el caso de Piero, su cuerpo llevaba una carga de violencia a la que era necesario atender. Mariana, desde su clase, identificó un problema y lo convirtió en contenido pedagógico. De esa manera, el propósito no solo fue el desarrollo de ciertas habilidades motrices, sino que le adjuntó la noción de autocuidado.

La lógica del cuerpo como entidad sensible-afectiva no es lo mismo que la lógica del cuerpo racional como estructura que funciona dentro de una organización físico-operativa. Ambas lógicas son parte de nuestro cuerpo, aquella que lo concibe como un conjunto de funciones y de partes coordinadas con propósitos físico-motores y aquella, afectiva, que se genera por los procesos emocionales. Estas dos lógicas responden a una dependencia mutua.

Cuando Mariana expresó la idea de “poner el cuerpo” en la clase, la manifestó desde la lógica sensitivo-afectiva, un registro que tiene un fondo de profundidad y misterio, un entramado de aspectos de difícil acercamiento y explicación por la vía del pensamiento racional. Ocurrió una situación disruptiva en la clase y, en lugar de obviarla, Mariana se introdujo en ella. Tal vez hizo uso de su capacidad intuitiva, luego intentó situarse desde una actitud empática que trascendió el contexto del patio y en una tercera instancia creó un contenido educativo articulado con los previstos del espacio curricular.

Nos interesó conocer un poco más acerca de la historia de Mariana y le preguntamos si recordaba otra experiencia significativa, pero desde su lugar de estudiante durante las clases de Educación Física. Esta fue su respuesta:

Recuerdo con angustia la carrera de obstáculos que me proponía una profesora durante mi escuela primaria. Debía mostrarme ante los demás con ciertas habilidades motrices que estaba lejos de tener y, cada vez que llegaba mi turno para cumplir con el circuito, las piernas comenzaban a temblarme. Los comentarios despectivos por parte de mis compañeros me generaban sentimientos de vergüenza ante mí misma.

En el secundario, cuando comenzaba la clase de Educación Física, yo sentía que se adhería a mi pecho una etiqueta que decía: “No vas a poder, los demás son mucho mejores que vos”. La profesora estimulaba a aquellos que corrían rápido y llegaban a cada una de las metas que ella proponía. Esa etiqueta me apretaba tanto el pecho que hasta no podía respirar. Ella no pronunciaba palabras, se acercaba a los “mejores”, les palmeaba la espalda o les guiñaba el ojo. Yo soñaba con esa palmada sobre mi hombro o esa mirada orgullosa, pero al volver a la clase advertía la más cruel de las ignorancias. Aún no tengo muy claro el contenido de esas etiquetas. Estimo que una de ellas se vinculaba al hecho de ser torpe. Un sello que me dolía mucho porque advertía, en esos momentos de incapacidad, una sensación de desprecio hacia mi cuerpo y sentimientos de impotencia e inferioridad.

Detestaba las clases de Educación Física, eran como una puesta en evidencia de mi incompetencia. En ningún momento las profesoras de Educación Física alentaron otras habilidades corporales alternativas. Además no le veía sentido a lo que me pedían. Creo que por todo esto una de las cuestiones que intento reforzar en cada clase es la posibilidad de disfrutar de experiencias positivas que refuercen la autoestima de los estudiantes, que no haya espacio para que se sientan torpes o desvalorizados y que, por sobre todas las cosas, no se discrimine a nadie.

Las respuestas de Mariana expresan claramente la impronta de la memoria corporal emotiva: sensaciones fijadas durante las actividades en clase, ciertas actitudes y estrategias de las profesoras y el énfasis en los efectos sobre su cuerpo.

Según las *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares* elaboradas por el Ministerio de Educación de la Nación para el profesorado en Educación Física durante 2009, “hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender el sistema orgánico, para entender y comprender al propio ‘humanes’. El ser se constituye con un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es acción y expresión”.

Merleau-Ponty, en la corriente de la fenomenología, es uno de los primeros autores que hablan del concepto de corporeidad como experiencia corporal que involucra dimensiones emocionales, sociales y simbólicas. La corporeidad es, para él, fruto de la experiencia propia y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros. Merleau-Ponty sitúa el cuerpo en el centro de su análisis de la percepción.

Desde su perspectiva, el mundo nos llega a través de la conciencia perceptiva. Hace hincapié en el hecho de que la mente está en el cuerpo y conoce su entorno a través de lo que denomina “esquema postural o corpóreo”: captamos el espacio externo, las relaciones entre los objetos, mediante nuestro lugar en el mundo y nuestro paso por él.

La corporeidad es la complejidad humana: es cuerpo físico, cuerpo emocional, cuerpo mental, cuerpo trascendente, cuerpo cultural, cuerpo mágico y cuerpo inconsciente; esos siete cuerpos que nos hacen humanos y que nos diferencian de las otras criaturas vivientes (Bohórquez y Trigo, 2011).

Otros describen una *poética de la corporeidad*, en la que se deja hablar al cuerpo en sus gestos, en sus movimientos, en sus posturas, en sus imágenes y en su sensualidad, donde la expresión corporal implica una vía para que el cuerpo se manifieste en libertad, sin docilidad y disciplinamiento.

Aquí nos interesa insistir en una idea que sostiene Merleau-Ponty, el concepto de “cuerpo vivido”, como parte de una concepción que cuestiona radicalmente las formas mecánicas de entender la sensación o la percepción en términos de estímulos que impactan en un sujeto pasivo: un enfoque que da valor a las vivencias y la experiencia como algo corporizado que genera impronta a futuro.

Hoy evaluaremos

El profesor Jorge se acerca al mástil y hace sonar el silbato. Los estudiantes de 7° grado de una escuela primaria se nuclean cerca de él.

—Hoy evaluaremos velocidad en los varones y medialuna en las mujeres.

Manuel, un estudiante corpulento que lleva una musculosa blanca, realiza un gesto con el puño hacia delante, entusiasmado con la propuesta del profesor. Andrés y Teo sueltan un suspiro y bajan la cabeza, mientras Roque, Mariano, Gabriel y Darío le preguntan si pueden ir entrando en calor. El profesor afirma con la cabeza y todo el grupo de varones comienza a trotar alrededor del patio.

Rita le habla a María con voz quebrada:

—Se cumplió mi pesadilla.

—Yo soy la última de la lista, quizás zafe —le responde María.

Jorge se dirige al grupo de las mujeres y dice observando a los varones:

—Yamila, por favor, dirigí la entrada en calor de las chicas, con especial calentamiento de articulaciones de la muñeca, hombros y coxofemorales y elongación de isquiotibiales y aductores, y luego van entrenando la medialuna.

Yamila, una estudiante muy delgada y erguida, asiente con un sutil movimiento de cabeza mientras las demás se ubican en círculo y siguen sus movimientos.

Sin dirigir mirada alguna hacia el grupo de niñas, el profesor vuelve a hacer sonar el silbato y les solicita a los varones que se ubiquen en hilera. Marca los tramos que deberán correr para evaluar velocidad y regula su cronómetro. La evaluación se efectúa en menos de diez minutos; el resto del tiempo Jorge les entrega una pelota de básquet

para que jueguen a “tiro al aro”.

Se dirige hacia el grupo de las estudiantes que aún están en el calentamiento. Con un quejido de fastidio les dice:

—¿Y la medialuna para cuándo?

Rita y María se alejan con la intención de pasar desapercibidas mientras el resto comienza a practicarla. Sin embargo, no tienen suerte porque el profesor toca el silbato y les pide que vuelvan para iniciar la práctica.

—Noooo, la acción de balanza es inadecuada; vamos, no afloje —le dice a Marcela.

—A ver, usted, Rita, pero se quedó en el conejito de jardín de infantes. Vamos, de pie, piernas separadas el ancho de hombros, brazos elevados por encima de la cabeza, en forma lateral sobre una línea, apoyar alternadamente una mano, luego la otra hasta quedar en vertical. Vamos, no tenga miedo de caerse, fuerza. Las piernas deben estar totalmente extendidas a lo largo del ejercicio. ¡¡¡¡Noooo, mujer, no se caiga!!!!, ¡¡¡¡pero de nuevo el conejito!!!!

Rita se sienta, se tapa el rostro con las manos y mueve la cabeza con impotencia.

—¡Vamos, en esa postura no va a lograr que le salga la medialuna! ¡Con práctica y esfuerzo va a salir! ¡No afloje!

Jorge es uno de los profesores con más años en la docencia de educación física, muy respetado en la escuela y en el distrito. Cuando le preguntamos acerca de su intencionalidad pedagógica durante las clases nos dijo lo siguiente:

Busco incorporar en los estudiantes el valor de la superación; ellos deben mostrar sus niveles de condición física franqueando determinadas pruebas para ir avanzando progresivamente. Por ejemplo, yo busco mayor rendimiento deportivo, disciplina y control sobre el cuerpo. Esto hace que en la práctica pedagógica se plantee la enseñanza de actividades predeterminadas y de juegos pautados, pensando en el futuro deportivo de los estudiantes. En todo momento busco una enseñanza cada vez más efectiva de acuerdo con los objetivos planteados, procurando la mayor participación posible. Una organización eficaz va a permitir al grupo obtener más rapidez, participación, individualización y menos pérdida de tiempo. Entre las actividades son efectivos los circuitos porque integran muchas habilidades a la vez: tareas diferentes en cada grupo, en las que, cada cierto tiempo o número de repeticiones, se va rotando para que todos pasen por todas las actividades. Tradicionalmente los circuitos han sido de condición física, pero también pueden diseñarse tareas con juegos o con habilidades específicas.

Como ya hemos expresado, hay propuestas de educación física que enfatizan o se apoyan más en una lógica del cuerpo como entidad sensible-afectiva, otras que conciben al cuerpo como estructura que funciona dentro de una organización físico-operativa y

otras que contienen las dos de manera más o menos equilibrada. Por otro lado, en cada uno de los profesores existen modelos, creencias, representaciones que configuran al “buen profesor” y es útil a veces dar cuenta de estas influencias para identificar las intencionalidades pedagógicas de sus prácticas. De todo este entramado complejo derivan algunos de los criterios y decisiones que definen una clase de Educación Física.

Como en el caso de la profesora Mariana, le preguntamos a Jorge si recordaba alguna experiencia significativa desde su lugar de estudiante. Esta fue su respuesta:

En mi escuela primaria siempre admiré al profesor de Educación Física como un buen deportista, un ideal de profesor que enseña haciendo él de modelo y que, entre otras cosas, ejemplifica y exhibe su competencia motriz. Dominar un contenido se refiere a dominarlo desde el punto de vista motriz; lo teórico no es tan determinante: debe ponerse en cuestión el cuerpo. Recuerdo a un profesor que nunca participaba de las actividades y hasta me daba la sensación de que era porque carecía de determinadas cualidades motrices. Para procurar mejorar mi disponibilidad motriz y siendo consciente del valor del cuerpo dentro de la profesión elegida, la práctica de ejercicio físico se torna algo habitual y necesario dentro de mi vida cotidiana. Por este motivo, voy al gimnasio prácticamente a diario. Es, en parte, lo que se espera de mí, por ser alguien para quien el cuerpo es su herramienta de trabajo. Trato de cuidarme, de mejorar mi aspecto físico, mi condición física, mis capacidades motrices. Aunque a veces es casi un sacrificio, sé que es algo que me ayuda a sentirme mejor conmigo mismo y, como digo, pienso que es también parte de mi trabajo.

Las respuestas de Jorge manifiestan la impronta de la memoria corporal emotiva que se expresa en la sensación de admiración hacia el buen deportista; el prejuicio ante profesores que, según él, carecían de cualidades motrices; la voz de los mandatos o expectativas asentadas históricamente, como, por ejemplo, la rigurosidad en la práctica de ejercicio físico y cuidado estético. Todo esto es parte de su corporeidad.

En algún momento de su historia estas vivencias se han instalado con fuerza en su cuerpo; luego, tras un proceso complejo de resonancia o eco en sus profesores, colegas, estudiantes u otras personas, se fueron asentando o tal vez fueron siendo cuestionadas. Así la práctica adquirió un estilo y configuró modos propios de “poner el cuerpo”.

En función de ello, para explorar más la perspectiva de Jorge, le preguntamos a propósito de la frase de Mariana.

—¿Cómo “ponés el cuerpo” en la clase?
—En mi clase el cuerpo “lo pone” el estudiante; mi función es precisamente que ellos “lo pongan” y luego los voy corrigiendo o ayudando a superarse. Tal vez un modo de “poner el cuerpo” sería mostrando mi nivel de condición física para inspirarlos a ellos y despertar su motivación. La competencia motriz y el gusto por el deporte son uno de los propósitos que subyacen en mis clases y, ante todo, deseo que ellos tengan confianza en las propias posibilidades.

De acuerdo con el relato o con las decisiones de Jorge en sus clases y solo ateniéndonos a este recorte o tramo, no hay señales de que contemple el efecto sensible y afectivo de sus propuestas; más bien enfatiza las formas mecánicas de entender la sensación o actúa aparentando (porque seguramente registra que son sujetos sensibles) la presencia de sujetos emocionalmente anulados. En la observación de la clase, hay mensajes de carácter emocional que podrían llevar al profesor a indagar en la predisposición del estudiante, en los miedos, en sus deseos.

Jorge “pone el cuerpo” a través de la rigurosidad, la exigencia, la minimización de los efectos emocionales en sus estudiantes, el apego a la apariencia física y las dotes físicas y deportivas. Mariana le otorga otro sentido a “poner el cuerpo”: lo hace desde la dimensión sensorio-perceptiva, es decir, valoriza la capacidad de conectarse con las emociones y los sentidos como uno de los modos de interaccionar con el mundo externo, el propio cuerpo y el cuerpo de los demás. Ella ofrece una pauta no esperada para observar la reacción de los estudiantes y genera la posibilidad de encauzar sus estrategias en función de las expresiones del grupo.

El profesor Jorge inicia su clase anunciando que va a evaluar a los estudiantes. ¿Cuál es el impacto de esa palabra en el clima grupal, en la cercanía o distancia entre los estudiantes y el profesor? Si observamos la reacción de las estudiantes notaremos que esa frase se convierte en una amenaza, en algo temido. Probablemente la voz de Jorge proyectó ansiedad y temor en algunos de los estudiantes; en otros, una sensación de desafío, y tal vez en el profesor, una presencia de poder y autoridad. Con esto no tenemos la intención de desmerecer la evaluación de los aprendizajes, todo lo contrario, sino que nos interesa destacar el modo en que se realiza una apertura de clase y la consideración o no del profesor respecto del impacto que sus palabras tienen sobre los estudiantes, un impacto que produce cierto contacto o distancia con el grupo. Dos de los estudiantes bajan la cabeza, otra dice “Se cumplió mi pesadilla” o “Yo soy la última de la lista, quizás zafe”.

Si seguimos el hilo de la clase notaremos que lo único que realiza el profesor es dar órdenes y aparentemente utiliza la evaluación como un instrumento de ejercicio de poder y control. ¿Cómo se disponen esos cuerpos que van a ser evaluados? ¿Es un momento placentero o amenazante para los estudiantes? ¿Qué están aprendiendo con este modo de encarar la clase?

Uno de los temas insistentes tanto en la clase de Jorge como en sus reflexiones es la

focalización en “modelos” o referentes legítimos para mostrar lo que es correcto o se desea enseñar. Creemos que, cuando una clase se sustenta solo en modelos que pautan la resolución correcta de ejercicios, se muestra que hay una sola opción válida de respuesta, no hay otras posibles; por lo tanto, se condiciona la naturalidad del cuerpo. A la hora de evaluar, se busca un total control externo de las respuestas y, como consecuencia, estas pierden sentido para el estudiante, que realizará lo que se le exige para complacer al profesor. Consecuentemente, si los estudiantes ven la evaluación como una amenaza, probablemente esto afecte sus resultados o tal vez su compromiso afectivo con el espacio educativo.

Creemos que los profesores deben intentar que el momento de evaluación sea una oportunidad para el estudiante, una herramienta que no se asocie con el peligro, que no se vea como un obstáculo, porque, en verdad, ambos constantemente están aprendiendo y en el momento del examen es donde se ve reflejado si cada uno cumplió correctamente su función. No debería ser una situación de tensión, sino de exploración e integración a través del disfrute.

Ya observamos dos modos de encarar las clases que producen respuestas diferentes de los estudiantes. En cada uno de estos contextos la educación del cuerpo toma diversos rumbos. Tanto el tipo de contenido curricular como los gestos nutren y dan forma a su presencia y portan una simbología corporal que les da sentido a sus comportamientos dotándolos de un estilo que impacta en el grupo y sus individualidades de manera diversa.

REPENSAR LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

A continuación ofrecemos una serie de hilos para organizar las prácticas. Compartiremos experiencias que despiertan algunos interrogantes, pautas que invitan a la reflexión y argumentos fundamentados en un modo de educar los cuerpos orientado a la formación de un ser integrado en sentimientos, pensamientos, emociones, acciones. Se trata de un enfoque que tiene como fin potenciar la capacidad de creatividad de los profesores; por eso, siempre que nombremos al cuerpo estaremos haciéndolo desde estos posibles lugares de pensamiento.

En el patio de la escuela, los grupos de 5° y 6° grado se dirigen a realizar su clase de Educación Física. Los estudiantes de 5°, reunidos en una ronda junto a su profesora, conversan.

Rolando, el profe de 6°, camina con paso lento y plomizo arrastrando una silla de plástico, mientras el grupo en pleno alboroto ni lo registra.

—Llegó el profe —grita Lautaro.

Todos miran hacia las gradas; parece que ese era el sitio donde comúnmente lo

encontraban. Rolando saluda a todos con la mano y les pide que comiencen a trotar.

—Uffff —expresa Mario.

—Profe, ¿podemos jugar directamente al fútbol?

—No, señor, primero la entrada en calor.

—Dale, profe, necesitamos seguir la coreo —grita Maribel.

Desde su silla les va diciendo los diversos ejercicios de estiramiento, se para, los muestra y luego se vuelve a sentar.

Ahora sí, las chicas a la coreografía y los chicos al fútbol.

—Maribel, reuní a las demás chicas y practiquen la coreografía con la música de esa serie que tanto les gusta, ¿cómo era?

—Sí, la de *Chiquititas*, ¡buenísimo! Voy a buscar el CD a mi mochila y luego el equipo de música a la sala y empezamos —dice Maribel.

—No, comiencen a practicarlo y por favor decile a Brenda que vaya a buscar lo que necesitan.

Maribel se acerca a Brenda, una nena mofletuda de pómulos rosados, piernas robustas, brazos fornidos y cintura rolliza que estaba sentada cerca del otro grupo de estudiantes y le indica lo que necesitaba. Al rato Brenda regresa con lo solicitado.

—Yo te aviso cuándo le vas dando *play* y cuándo *stop* —le dice Maribel a Brenda.

El profesor desde su silla arbitra con su silbato el partido de fútbol hasta que finaliza la hora de clase.

La profesora Carla, de 5° grado, les cuenta a los estudiantes que estuvo pensando en proponerles una especie de olimpiada y que la idea era entrenarlos para jugar a distintas competencias: carreras mediante caminata rápida o con velocidad, saltos, lanzamientos y destreza. Que cada uno puede elegir dónde participar y que luego se juntarán con 5° grado del turno tarde para competir. Abre un afiche donde lleva anotadas las habilidades que se van a entrenar y alcanza un marcador para que cada uno escriba su nombre en aquella habilidad que más le guste.

—Profe, yo me pongo nerviosa cuando juego carreras; además, siempre me ganan. No me gustan las competencias —dice Anita.

—A mí tampoco; aparte se me rompieron los anteojos cuando participé de los partidos de fútbol el año pasado —expresa Riqui.

—Quienes no deseen competir no tendrán que hacerlo, solo participarán de los juegos de entrenamiento. ¿Les parece?

Todos asintieron con la cabeza.

—Entonces, ahora a correr, que comenzó el entrenamiento.

La profesora tomó la delantera y al trote circunvaló la media bordeando el cuadrante que abarcaba la mitad del patio.

—Rompan fila; nada de calesita, a ocupar todos los espacios. Veo huecos. Deben ocupar todos los puntos —expresó, acelerando el paso y generando un temple de agitación y movimiento—. *Stop!* A caminar despacio sintiendo el cuerpo, la respiración, a estirar brazos y a alargar los pasos. Ahora vamos a dedicarle unos minutos a experimentar cada habilidad que entrenaremos.

Carla fue mostrando cada habilidad y les pedía a aquellos que deseaban probarla que la jugaran y a quienes no deseaban hacerlo, que la observaran. De esa manera fue transcurriendo la hora hasta finalizar el tiempo de clase.

Al terminar las clases el profesor Rolando y la profesora Carla se cruzan en el *hall* del club mientras van reuniendo a los alumnos para volver a la escuela; el primero le palmea la espalda a Carla y le dice:

—No te canses tanto, profe, que se te va el cuerpo en la clase. Hay que regular; ojo, que así, con ese nivel de movimiento, no llegas a fin de año.

En el patio delantero de la escuela, 2° grado también realizaba su clase de Educación Física. El profesor Osvaldo sostiene una soga larga de una punta y la maestra del grado, de la otra. Ambos se coordinan para que un grupo de tres estudiantes salten la soga mientras el resto espera su turno; algunos se enredan, otros se tropiezan y otros logran sostenerse durante un tiempo saltando en simetría. Paolo, un estudiante obeso permanece relegado. Todos han pasado varias veces hasta que Osvaldo se dirige a Paolo.

—Paolo, ¿te gustaría saltar?

—No, profe.

—¿Lo probaste alguna vez?

Osvaldo le pide a Teo, el alumno más alto del año, si puede sostener la soga, que va a saltar con Paolo.

—Vamos a hacerlo juntos, ¿te animás?

—Bueno.

Osvaldo lo toma de la mano y, después de varios intentos fallidos, saltan. Algunos estudiantes se ríen tapándose la boca. Osvaldo le toma la mano con más fuerza y le dice que él puede, que siga probando. Luego pide a los estudiantes que se burlaron que prueben ellos; mueve la soga a más velocidad y resulta muy difícil saltarla. Paolo no se ríe de ellos, sí lo hacen otros estudiantes del año.

Osvaldo reúne a todos y charlan acerca de la confianza o la desconfianza en las propias capacidades, sobre esas frases que salen de adentro, “No puedo” o “Tengo miedo de que se burlen de mí”, y de la burla. En esa charla le pregunta a cada uno si alguna vez se burlaron de él, de cómo se siente el que es objeto de la burla y cómo los burladores. Quienes se rieron se disculparon.

¿En qué circunstancias los profesores permiten que la corporeidad ocupe un lugar en su tarea educativa? Si creemos en el valor de los vínculos como factor importante en el tratamiento de la salud, ¿cómo opera el docente para enseñarlo? Comenzaremos por registrar algunas diferencias entre los profesores respecto al abordaje de las relaciones vinculares y su disposición frente al grupo.

En cada una de las clases, los profesores han establecido niveles de interacción y compromiso con la tarea. Por ejemplo, la decisión de Rolando de facilitarla sentado en su silla dio forma a una actitud más displicente al contacto con los cuerpos y, desde allí, incitó al grupo hacia la autogestión. Parece una manera de abordar la clase más asociada al “dejar hacer” que a una intencionalidad planificada, dado que simula un tramo del recreo. Es cierto que el grupo activa de manera autónoma; sin embargo, aunque se

entrenan habilidades y destrezas motrices y los estudiantes disfrutan de ese momento, no se observa el propósito de la autonomía o la autoorganización desde un abordaje pedagógico; más bien, la situación sugiere que durante la hora de Educación Física se juega al fútbol o se practica la coreografía de la televisión desde el libre albedrío.

¿Qué contenidos circulan en cada clase? ¿Cómo canaliza cada profesor o profesora las necesidades de sus estudiantes desde la educación del cuerpo? ¿Qué prioriza? ¿Qué tipos de aprendizajes busca? ¿Rolando supone que el éxito de su clase consiste en el disfrute y en la participación del grupo en juegos de su elección o pretende evitar problemas de comportamiento y descansar en su silla? Si alguien les pregunta a estos estudiantes qué aprenden en las clases de Educación Física, ¿responden “A jugar al fútbol”, “A hacer una coreografía”, “A advertir que el fútbol es para los varones y la coreografía para las mujeres” o “A disfrutar y jugar” como lo harían en un recreo? ¿Qué transmite el profesor al quedarse junto a los varones en su posición de árbitro del partido de fútbol, mientras las estudiantes quedan a cargo de una compañera designada por él?

Como hemos indicado, la clase es un espacio multidimensional, donde se entrecruzan aspectos cognitivos, afectivos, vinculares, y es necesario que el profesor, como responsable del área, intente integrarlos desde actividades que manifiesten fines programados o se reconsideren con propósitos pedagógicos en caso de que surjan espontáneamente. A veces ciertos profesores, con la intención de generar espacios de distensión en su grupo, profundizan estereotipos de género, quizás desde el fundamento de la constitución corporal de hombres y mujeres o simplemente de las supuestas elecciones socialmente legitimadas. Y, aunque puede suceder que los hombres tengan una mayor fortaleza física y las mujeres una tendencia a buscar el ritmo y la expresión artística por medio del movimiento, muchas de ellas suelen presentar gran fortaleza física o muchos de ellos, condiciones y deseos ligados a la danza.

Un desafío para el profesor de educación física es pensar propuestas creativas donde se entrecrucen formas variadas de utilización del espacio; si decide utilizar música, que apele a la diversidad; lo mismo con tipos de técnicas y dinámicas de movimiento exploradas. Por el contrario, si la clase está sustentada en actividades que se reiteran permanentemente hasta que los estudiantes se habitúan, como la práctica de un mismo deporte o la reproducción de coreografías televisivas diseñadas por otros, no hay sitio para el aprendizaje acompañado.

Imaginemos un dibujante que está creando un dibujo, mientras que otro está calcando otro ya hecho. En el primer caso, el proceso de descubrimiento de todo lo que puede llegar a aparecer y el disfrute por lo auténtico y lo espontáneo llenan de significado ese tiempo de encuentro del dibujante consigo mismo, mientras que en el segundo caso no hay un real compromiso, ya que, siguiendo una técnica determinada, el resultado es el esperable. De la misma manera, la copia de una secuencia diseñada por otros puede aportar coordinaciones nuevas a quien la practique, pero no tiene sentido pedagógico a la hora de facilitar el desarrollo de la creatividad de un estudiante y tampoco el significado interno que emana de la propia creación. Cuando se estimula la copia de un modelo, el objetivo está puesto en el aprendizaje de determinadas técnicas de movimiento; y está

bien que se amplíe el acervo motor del individuo, pero consideramos que también es importante luego tenerlas a disposición para utilizarlas con creatividad.

Al revisar el formato de clase de Rolando se nos ocurre como alternativa proponer jugar un partido de fútbol para pasar un buen rato y además aprender a manejar pacíficamente los conflictos. Por ejemplo, a través de fomentar la convivencia mediante la inclusión de reglas adicionales: pasarles la pelota a mujeres o que el ganador del partido no se determine solamente contando el número de goles marcados por cada equipo, sino que se utilicen la participación, el juego limpio, entre otros criterios. Estos acuerdos de convivencia podrían sumar al tratamiento de los vínculos en la clase. En el caso de las mujeres, tal vez una alternativa sería reinventar una coreografía para luego compartirla con el resto utilizando determinados movimientos trabajados en clase.

Es necesario que las y los docentes comprometidos con una tarea expresiva conozcan en profundidad los elementos que componen el movimiento expresivo: el espacio, el tiempo, la dinámica y la forma. Cada una de estas unidades debe ser desglosada. Al conocer los recursos compositivos, las estudiantes podrán diseñar coreografías creativas y llenas de sentido para quienes las practicasen. El proceso creativo implica siempre un crecimiento personal y ahí es adonde el profesor debe apuntar.

Carla tiene otro grado de implicancia. Propone para iniciar la clase una ronda y conversa acerca de un proyecto educativo. Luego, participa de la entrada en calor desplazándose con el grupo, para finalmente mostrar las habilidades que van a entrenar con vistas a las olimpiadas. La profesora se coloca en una posición de enseñante y organiza su clase desde ese lugar: promueve un espacio de encuentro inicial, muestra el proyecto y espera respuesta; luego, marca los tramos que siguen y acompaña en cada momento. Pauta, conduce, le da textura a la clase desde su inicio, durante su desarrollo y en el cierre. Le proporciona entidad de clase al espacio de educación física, explicita que hay un proyecto y cede lugar a los estudiantes para expresar su voz dentro de esa propuesta. Delimita los roles: ella es la profesora, que tiene intenciones y propósitos con el grupo. Es otra forma de comprometerse. Expresa que las actividades serán de carácter formativo, un medio para que puedan realizarlas sin presiones o amenazas. Les da lugar a sus estudiantes para elegir, opinar, y los encuadra en un proyecto pedagógico.

Osvaldo entrena el salto y, a través del juego, incorpora un contenido de carácter vincular: la discriminación de Paolo. Decide acompañarlo para enfrentar su miedo. Lo asiste y logra que disminuya el temor a través de su respaldo. Durante la última parte de la clase trata con el resto de los estudiantes el tema de la burla y la discriminación. Ha observado a Paolo y a los demás, y esa percepción del contexto generó un contenido que afecta las relaciones vinculares. El juego de la soga espontáneamente ha derivado en otro contenido no planificado. La actitud del profesor es de soporte, de apoyo y cercanía. Estimula, contiene a Paolo y le da la posibilidad de advertir que puede saltar la soga.

Una formación que enfatice la sensibilidad expresiva como fundamento de su práctica intenta brindar herramientas a los estudiantes para comprender con cierta profundidad las implicancias de ser profesor de educación física. Es una tarea que va imprimiendo huella, que afecta al ser. Es un nuevo punto de vista que da una perspectiva más profunda del

cuidado del cuerpo. Algunas pautas que apoyan este tipo de clases son: la toma de conciencia de los movimientos, la práctica de la respiración profunda, el registro del tono muscular y los movimientos posturales, la flexibilidad de todo el cuerpo. No solo se trabaja sobre los grandes músculos, sobre la tonicidad y la flexibilidad con el fin de liberar las tensiones musculares, sino que con la actividad también se apunta a liberar tensiones emocionales. Sea cual fuere el contenido, esta intención busca estar presente.

Un profesor o profesora que observa corporeidades permanece atento al clima grupal y a la sensibilidad de cada estudiante. Por eso, uno de los elementos importantes para tener en cuenta es la revisión de su lenguaje, tanto físico como verbal. Desde esta mirada, resulta esencial eliminar del vocabulario pedagógico conceptos como “aguantar” o “soportar” o “resistir” y utilizar palabras tales como “soltar”, “liberar”, “destrabar” o “desbloquear”. En sus clases no existe la imposición; el profesor utiliza términos como “tratar”, “disfrutar”, “imaginar”, “indagar”, “aflojar”, “percibir”, “sentir”, “probar”.

Se prioriza en los proyectos la utilización de técnicas de relajación para que el estudiante aprenda a partir del disfrute. De esta manera el docente invita a cuidar el cuerpo, para no tener molestias ni dolores durante los ejercicios. Siempre se insta al movimiento suave, redondeado, nunca rígido y brusco. Se intenta dar un tiempo prudente para estirar pensando siempre en función del músculo, para que no se fatigue, y que la clase no se padezca, sino que se viva con una armonía donde cuerpo y mente estén conectados.

A algunos estudiantes les resulta muy agradable trabajar con música de fondo: les proporciona calma; a otros les estimula la imaginación y a otros les despeja la mente. Los ejercicios se imparten con paciencia y dedicación. El profesor está a disposición del estudiante.

Por lo general, las actividades son a la medida del grupo y luego se adaptan a cada singularidad, facilitando más que exigiendo repetir modelos. Desde esta intencionalidad, se encamina a los estudiantes hacia el reconocimiento de sus limitaciones con el mismo ímpetu que hacia el alcance de sus logros. La idea es que cada uno se esfuerce hacia donde pueda. Esto le permitirá buscar y reconocer el propio límite para poder cuidarse. Es decir, lograr reducir la sobreexigencia, los esfuerzos extremos. Al instalar este criterio se experimenta el aprendizaje a partir de la toma de conciencia de las limitaciones y se asume la posibilidad de avanzar con más parsimonia, bajando la ansiedad de resultados inmediatos.

Otros de los espacios respetados durante las clases son los momentos de reflexión. Se trata de intervalos donde el estudiante puede expresar *lo que desee* del encuentro y así dejar salir su universo sensible. En estas instancias, el docente suele hacer recuento de lo trabajado para compartir las razones de su propuesta. Todo, con la intención de establecer un intercambio en función de, por ejemplo, cómo se sintieron con tal o cual pauta o cuáles fueron sus sensaciones. De este modo, se crea un clima de conexión con la intimidad grupal y personal. Al contactar con las sensaciones se consigue corporizar lo pensado y continuar el proceso desde allí. Por eso podríamos denominar al tipo de consignas que se usan “pautas que conectan”.

De todos estos modos de encarar las clases surge un estilo de acompañamiento docente basado en el respeto por la historia personal del sujeto, por los diferentes ritmos de aprendizaje y por la heterogeneidad, una propuesta que solo puede llevarse a cabo en un clima que asegure el encuentro real y profundo de uno con su propio cuerpo. Dar lugar a respuestas no esperadas habilita a los estudiantes a dejar salir lo genuino y eso es permitirles ser libres para ser ellos mismos. Es una manera de acercar el arte a las clases de Educación Física. Se puede combinar el arte con el entrenamiento si usamos la creatividad en las entradas en calor o los ejercicios previos al partido.

“El arte no es solo un realce ornamental de la vida, sino un camino en sí mismo, una vía de escape de lo predecible y convencional, un mapa para el autodescubrimiento” (Roth, 2012). Si se integra el arte en toda disciplina educativa, se da permiso para aprender desde uno, porque abre las puertas a la expresión y no a la imitación. Cuando una persona se expresa, nadie conoce lo que va a decir, ni siquiera ella misma. Tan solo cuando uno asume el compromiso de moverse deja que algo en su interior fluya y elimina la necesidad de hacerlo de acuerdo con formas predeterminadas, creadas por otro. Aunque esté atento o atenta a esquemas, tal vez sutilmente les agregue su estilo.

Aquí algunas expresiones de estudiantes que vivenciaron clases de Educación Física fundamentadas en estos criterios:

“La calma y el silencio nos permiten autoconocernos y conectarnos con nuestro cuerpo, nuestras emociones, sentimientos y pensamientos, así la tensión física y mental es liberada; se tiene la sensación de que de repente el cuerpo se vuelve más flexible y se eliminan dolores propios de la tensión.” “Se utiliza material para no lastimarnos, por ejemplo, mantas.” “Los ejercicios se dan con paciencia y dedicación.” “La respiración nos da serenidad y nos quita el dolor.” “Hubo mucha onda y trabajo continuo y nunca rutinario, ya que siempre hay algo innovador y es lindo estar con la expectativa de ‘¿Qué haremos hoy?’. A veces da pereza trabajar después de toda la mañana de clases, pero se compensa muy bien con las clases de relajación.”

“Aprendí que me tengo que esforzar más para llegar a superarme a mí misma. Me llevo que educación física no es solo correr, hacer abdominales, es hacer todo con alegría.” “Cada ejercicio de relajación hace que mi cuerpo pare de todo ritmo y se relaje.”

La capacidad de observación

La oportunidad de que los profesores se detengan y registren a los estudiantes es un punto de partida para pensar en propuestas situadas o acordes con sus necesidades.

El fenómeno de la observación requiere de una preocupación por buscar información valiosa del contexto y una focalización que centre selectivamente la atención en ese

propósito. No se puede observar todo a la vez; poco sentido tiene recoger una frase, un hecho, un gesto, si no tenemos en cuenta el entorno en el que se está dando. Uno puede empezar prestando atención al contexto para realizar después un “zoom atencional”, o bien centrarse en una parcela aislada que posteriormente se sitúe en el contexto.

Esa selectividad depende de una complejidad de factores que intervienen. Hay aspectos subjetivos del propio profesor o profesora (su enfoque, formación, su estilo de personalidad), otros intersubjetivos (vinculares), otros institucionales (lógicas instituidas —normas— o instituyentes —procesos innovadores— y otros sociales. Todo este entramado, que está aquí sintéticamente enunciado, interviene en su apertura, rigidez o flexibilidad ante lo que va observando antes, durante y después de su clase y lo que considera provechoso para sostenerla o enriquecerla.

Lo que nos importa indagar es el tipo de disposición para captar información. A veces hay ciertos detalles que pueden generar sutiles cambios en las clases si nos disponemos a prestarles atención. Dentro de ese mundo de relaciones que se manifiestan en la escuela, hay un aspecto significativo que destacamos a la hora de observar los cuerpos de los demás, y, a pesar de que apunta a cualquier proceso educativo, deseamos enfatizarlo en la formación y ejercicio de la práctica docente en educación física. Se vincula con dos procesos: la agudización de los sentidos (visualización, escucha, contacto) y el compromiso afectivo. Para ello el primer paso es preparar a los profesores brindándoles herramientas que permitan recabar información sobre el lenguaje corporal y la afectividad, o modos de expresión que trasciendan las palabras.

El desafío del docente es observar los ritmos y estilos de movimiento de cada uno de los estudiantes y su trabajo es que tomen conciencia a través de la experimentación. El docente necesita aprender a reconocer en qué ritmo se encuentra para poder acompañar a los alumnos; del mismo modo, observar si hay disparidad o complementariedad dentro del grupo para apuntar a estrategias de convivencia. ¿Cómo poner en contacto al grupo y a cada individualidad con esos ritmos, que, en definitiva, son sus modos personales de moverse? La respuesta más simple es: permitirles a los estudiantes practicarlos, expresarlos, ingresar en ellos. No hay reglas preestablecidas para ello, ya que cada uno de los cuerpos constituye su propio maestro. El profesor es solo un facilitador para que cada uno encuentre el suyo.

La posibilidad de innovar en las propuestas de clase requiere de cierta sensibilidad, percepción, sentido de la oportunidad, imaginación, creatividad, comunicación y capacidad de divertirse y emocionarse en las clases. A veces entre las programaciones escritas, la estructura mental de la clase y la realidad hay muchos matices. Quizás irrumpa alguna situación no prevista. ¿Qué se hace en ese caso? Pues confiar en esas tentativas naturales que surgen al observar a los estudiantes.

Entre la espontaneidad y el control

La autoexpresión y la espontaneidad son dos conceptos que podríamos hermanar en

este recorrido por el enfoque de la corporeidad: ambos acuerdan en la búsqueda de movimientos libres, naturales y espontáneos del cuerpo.

El desafío reside en reparar en el modo en que cada individuo se expresa a sí mismo en todas las acciones que realiza y en todos los movimientos de su cuerpo. A esto denominamos “autoexpresión”. Esta no solo comprende las acciones y los movimientos corporales, sino también otros elementos significativos, como la forma y el contorno del cuerpo, sus matices en el color de piel, los ojos y las miradas, los modos de hablar, el tono de voz.

Según Harold H. Anderson (1959: 83), “la plena espontaneidad es garantía de la expresión sincera de la naturaleza y estilo de un organismo en libre funcionamiento y de su unicidad”. Por eso para dejarla aflorar es recomendable generar climas que le permitan sentir comodidad y no interfieran en la posibilidad de expresarla.

El placer es la clave de la autoexpresión. Cuando estamos verdaderamente expresándonos, experimentamos placer. El placer de la autoexpresión es una disposición y la posibilidad de expresarse constituye un placer de por sí. Sin embargo, puede suceder que se coarte más o menos la oportunidad de autoexpresión y eso condiciona la espontaneidad del estudiante.

En la mayor parte de nuestras acciones hay una mezcla de espontaneidad y control, y este control sirve para realizarlas mejor y producir un mayor efecto. Cuando se armonizan control y espontaneidad de forma que se suplementen en lugar de entorpecerse, el placer alcanza el grado máximo.

El bloqueo o limitación de la autoexpresión genera una postura en el otro que, en muchas ocasiones, automatiza o mecaniza sus movimientos. En esos casos se cumple con lo que se pide y se hace *como si* se lo disfrutara. Sin embargo, si se los analiza desde la autoexpresión y la espontaneidad, es probable que esos movimientos automatizados de los estudiantes carezcan de gracia y sentimiento.

La pasión que motiva

¿Cómo percibimos a quienes se apasionan con lo que hacen? Esto nos respondió una directora de escuela primaria cuando la consultamos:

La profesora Marta sabe crearse como algo único, como un ser independiente y libre. La intuición y el impulso dominan sus actos, y el ser espontánea la vuelve desobediente. Su afán de autonomía es genuino, el verdadero contenido de su carácter. La conciencia de la responsabilidad le hace reparar en ciertos valores que, sabe, debe transmitir para motivar la búsqueda en los otros de sus rasgos inclasificables, indefinidos, esos que evitan la voz de los prejuicios. Es directa y ecuánime, como si sintiera constantemente que la vida es un regalo lleno de gracia.

Mariana realiza un paneo con su mirada sobre todos los estudiantes, respira junto a ellos y los invita a abrir los ojos. Cuando propone el ejercicio los insta a estirar cada músculo desde la respiración, a observar cómo aumenta el tono muscular y a atender a los movimientos de la columna. Va al encuentro de una respiración más profunda y tranquila para poder relajar mejor y que los músculos lleguen al punto de máximo estiramiento posible sin forzar. Esta pauta integra la síntesis entre percepciones, tono muscular y registro anatómico. Da la posibilidad de que cada cuerpo suelte lo que surja a través de la respiración. Busca avivar sensaciones en simultaneidad con la exploración de la propia presencia, y eso es un modo de contactar con uno.

Les indica que se pongan en pareja, uno detrás del otro, y que comiencen a masajearse la espalda, reconozcan los huesos, los músculos y relajen tensiones acumuladas. En un principio el contacto personal, luego el contacto entre estudiantes. Esto permite la percepción de otros cuerpos, su musculatura dura o blanda, y ese toque estimula una proximidad diferente entre ellos. La atención dirigida hacia las partes exploradas no solo permite el contacto con el otro, sino también la observación de las respectivas zonas exploradas en el propio cuerpo. Si esto se repite con otras propuestas, probablemente, los modos de vincularse intensifiquen la espontaneidad y la cercanía.

Mariana alienta de una manera apasionada. La pasión es una emoción intensa que abraza el entusiasmo o deseo por el vivo interés o admiración hacia la propuesta, la causa, la actividad o las personas. La pasión transmite motivación, deseo de hacer eso que gusta. Si no existe pasión por lo que se hace puede suceder que disminuya el sentido de eso que se practica.

La pasión expresa placer y gozo. Sentir placer cuando se enseña es captado por quienes aprenden y se transmite. La sensación de gozo influencia el clima grupal dándole rítmica y soltura al entorno y se quiebra si existe una fuerza externa que obliga a hacer y exige un desgaste mayor de lo posible (como sucedió en la clase de Jorge). Para poder sentir placer es necesario evitar que ciertas acciones se conviertan en una amenaza. En el simple placer, el cuerpo se relaja y logra disfrutar. Cuando la mira en la búsqueda de placer está inducida por fuerzas externas que persiguen más la construcción de una imagen venerada, ese placer que creemos obtener no es propio. Estamos atrapados por fuerzas que hacen subir ese modelo a la cabeza y limitan la capacidad corporal de goce. El aprobado se medirá en función de reconocimientos externos que nunca se satisfacen porque siempre puede haber alguien mejor, que lo supere.

El profesor Jorge, según esta perspectiva, más que expresar una pasión transmite un modelo que se sustenta en la búsqueda de la “perfección” en cuanto al “buen deportista” o a los “cuerpos entrenados”. De esta manera la atención de los estudiantes recae en lo que hace otra persona y no es fácil identificar cuál es su propia modalidad para actuar. Tal vez se busca que estén atentos a lo correcto o incorrecto. Por ejemplo, resulta correcto mover el brazo hasta cierta altura en determinada forma sin dejarlo ir hacia donde quiere hacerlo.

La pasión surge de un impulso interno y en la expresión de Jorge todo parece apuntar a lo que se espera de él y no a una necesidad personal. Es decir que no hay deseo y sí

transmite mucha exigencia, fundada en la idea del buen profesor de educación física como una persona de excelente apariencia, de cuerpo esbelto, fuerte, hábil y eficiente: una búsqueda que, a medida que se intensifica o se sostiene casi obsesivamente, se aleja de la expresión afectiva de su cuerpo frente al grupo.

¿Alumnos o estudiantes?

Cuando decidimos plantear el enfoque de la corporeidad como línea de pensamiento aplicada al espacio de educación física en la escuela, no solo lo pensamos desde la dinámica de las clases, sino que lo entroncamos con la visión y el significado que nos sugieren dos de sus figuras fundamentales: los estudiantes y los profesores. Y, como la significación de todo lo que nominamos es de envergadura para nuestro enfoque, nos propusimos interpelar la noción de alumno revisando su nominación desde el punto de vista etimológico. Encontramos que *alumno* es una palabra que viene del latín *alumnus*, participio pasivo del verbo *alere*, que significa ‘alimentar’ o ‘alimentarse’ y también ‘sostener’, ‘mantener’, ‘promover’, ‘incrementar’, ‘fortalecer’. Según esta acepción, los alumnos son aquellos que aprenden, se alimentan, se nutren, se fortalecen de otras personas. Sí, es cierto, y esto sucede en la escuela. Sin embargo, deseamos expresar nuestra inquietud de no dejar afuera al profesor como aprendiz y sujeto que también puede nutrirse de su grupo en general o de algún miembro en particular y por eso elegimos el término *estudiante* para representar la figura de quien aprende. Un estudiante es alguien que estudia, explora, examina. Este término tiene un sentido más activo o menos rígido. Porque, si el profesor opta, en algunas circunstancias, por ubicarse en un lugar de aprendiz, admite su apertura hacia lo nuevo y cede el protagonismo a un estudiante valorado, mostrando que este es capaz de enseñarle, o se sitúa en el lugar de aprendiz de la vida por el mero hecho de entablar un vínculo humano con cada uno de los estudiantes con los que interactúa. Esta actitud invita a los estudiantes a soltarse y proponer, deja lugar para que estos se manifiesten sin temor a ser condicionados por un supuesto dueño del saber y se alinea con la libertad de expresión, que es el núcleo de la sensibilidad expresiva.

Cuerpos diferentes: ¿integración o exclusión?

En la clase relatada Osvaldo lo toma de la mano a Paolo y salta la soga con él: cede el protagonismo y corre el foco hacia la necesidad de un estudiante. Hace a un lado el control de la programación y se deja llevar por lo que sucede en la clase. La autoexclusión de un estudiante, las burlas de otros son temas que observa y desarrolla.

La actitud despreciativa ante los cuerpos que no encajan con los parámetros de la exigencia cinética podría tener raíz no solo en la formación docente, sino en modelos culturalmente establecidos que alaban el culto a la imagen y la perfección motriz. Los

mensajes que ponderan la exclusión ponen en evidencia la intolerancia a las diferencias. Si se manifiestan en un entorno con propósitos educativos, en algunas ocasiones pueden humillar y atemorizar a estudiantes. En este contexto la actitud de un profesor es crucial para impulsar la integración o la exclusión de un niño, niña, adolescente o adulto y esa acción puede producir una marca indeleble en sus cuerpos. Esta circunstancia, que los hace vivir situaciones de desprecio o humillación, deja una impronta que tiene como base la incompreensión y la intolerancia. La voz de una autoridad que juzga o califica cala hondo en la autoimagen, la percepción del cuerpo y la autoestima. Si estas expresiones se reiteran pueden derivar en sentimientos de vergüenza y, peor aún, en una sensación de desprecio hacia el propio cuerpo, junto con sentimientos de tristeza e inferioridad.

Es común que a veces el profesor, con la intención de generar acercamiento, use apodos a partir del cuerpo de los estudiantes: “gordito”, “pechugona”, “patitas de tero”, “pecho frío”, “manos de piedra”, “voz de pito”, etc. Estas supuestas muestras de afecto son, a veces, peligrosas y más en momentos sustanciales para la construcción de las identidades (todo el trayecto de la escolaridad primaria y secundaria). En lugar de esto, proponemos reforzar expresiones que incentiven en el estudiante el saberse capaz y hábil para realizar lo que se plantea en la clase de Educación Física, sin importar su aspecto físico ni los modos de moverse: solo hacerlo a su manera.

Si bien las burlas pueden aparecer también en las aulas, donde los estudiantes ocultan su cuerpo tras mesas, libros y papeles, en la clase de Educación Física es inevitable su visibilidad y la exposición de la presencia. Es allí donde, a veces, se hacen más intensos los sarcasmos, las ironías, los modos despectivos de nombrar a algunos cuerpos. Ciertos profesores actúan de tal manera en sus clases que exponen a los estudiantes a una especie de exhibición y allí se genera la cuestión de las valoraciones o desvalorizaciones. En ese contexto nos encontraremos con estudiantes que se sentirán sobrevalorados y otros, descalificados.

Así lo expresaba un estudiante objeto de burla:

En las sesiones en las que debíamos mostrar nuestro nivel de condición física superando determinadas pruebas intentaba hacerlo mejor que antes, parecía que tenía que demostrar algo ante mis nuevas compañeras para quienes, siendo honesto, yo no parecía existir... Debía mostrarme ante los demás y, especialmente, ante ellas: los comentarios despectivos por parte de un pequeño grupo de compañeros hacia la mayoría derivaban en sentimientos de vergüenza cada vez que, de forma pública, se nos sometía a calificación. Añadido al bajo concepto que parecía tener de mí mismo, mellado en parte por la educación que estaba recibiendo en el centro, se unía una sensación de desprecio hacia mi cuerpo y sentimientos de tristeza e inferioridad. No me gustaban las clases de Educación Física, tenía miedo de ser puesto en evidencia por mi incompetencia en algunas pruebas exigidas, y no veía sentido a lo que me pedían (estudiante, primer curso del magisterio de Educación Física, sobre la educación física recibida en secundaria) (González Calvo y otros, 2013).

A veces, en las clases de Educación Física, la competencia motriz y el deporte están muy presentes y valorados; sin embargo, quienes carecen de habilidades para cumplir ciertas exigencias solicitadas terminan desconfiando de las propias posibilidades. Crecen con la creencia de que el resto de sus compañeros son verdaderos atletas y no reparan en

que ellos también podrían serlo si se les diera la oportunidad para realizar a su manera las actividades requeridas. Esta visión de la educación del cuerpo se plasma en la idea de búsqueda de un sujeto de excelente porte, de cuerpo esbelto, fuerte, hábil y eficiente. Quienes no cumplen con esos criterios, ocasionalmente, son objeto de burla. Ciertos docentes no le dan a esto el tratamiento que se merece y, lamentablemente, en algunos el efecto negativo es muy poderoso en su futura vida cotidiana.

Una propuesta que apunte a disfrutar de experiencias positivas que refuercen la autoestima, motiven la búsqueda de valores propios que muestren la singularidad de cada uno, posiblemente fortalezca la seguridad personal y sume al desarrollo integral a partir del trabajo sobre ciertas habilidades específicas. La educación del cuerpo es mucho más que ser un buen deportista o un habilidoso para la motricidad.

EL ENFOQUE HOLÍSTICO DE LA SALUD EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Uno de los fines que nos planteamos al compartir estos fragmentos de clases es identificar el concepto de salud que subyace a determinadas prácticas educativas dentro de este espacio curricular.

Desde la perspectiva de la corporeidad, la forma de concebir la salud en la educación física implica darle un lugar privilegiado al tratamiento de lo vincular. Creemos que uno de los objetivos mentores del cuidado corporal es la sensación de bienestar y para sentirse bien es necesario estar cómodo, expresarse. Entendemos que, de esa manera, se contribuye a la generación de cuerpos saludables.

El enfoque holístico de la salud la define como un estado que experimenta la persona desde la percepción subjetiva de sus desequilibrios físicos y emocionales. La salud es percibida como algo personal, interno, que debe ser atendido y cuya responsabilidad en el camino hacia el bienestar no depende solo de recursos externos. Reconoce en el síntoma o la enfermedad una voz que comunica algún conflicto en nuestra vida, no solo en nuestro cuerpo físico. Aunque se exprese con frecuencia a través de molestias físicas o dolores emocionales, es un indicador que nos hace conscientes de que hay cuestiones que atender. Nos invita a detenernos para percibir qué sucede en nuestro cuerpo. A veces, no es tan sencillo de identificar: aparece cierto caos interno, sensaciones de desorden que involucran el registro de aspectos conscientes y no conscientes. Por eso las dimensiones que componen la salud no deben inscribirse en un registro de antagonismo entre dos caras, lo físico y lo emocional, o lo consciente y lo inconsciente, sino que debe entenderse como polos manifestados simultáneamente. Esto da cuenta de su complejidad.

La visión holística de la salud interpela al paradigma científico mecanicista al basarse en nuevos principios de comprensión de la realidad: unidad físico-emocional, totalidad-

integridad-espiritualidad.

Cuando un profesor o profesora no advierte el amor, los vínculos, la circulación energética entre los cuerpos solo concibe el cuerpo como organismo constituido por un sistema de sistemas cuya visión del dolor responde a algún malestar asociado a un músculo forzado a un órgano dañado. Por el contrario, la visión holística o integral define a la salud como un estado (“Estoy dolorido”, “Estoy cómodo”) porque observa al estudiante como un ser y le da especial importancia al tratamiento de lo vincular en las clases. Es decir, le adjudica un lugar destacado al impacto que tienen las palabras, los gestos, los modos de decir las pautas, las actitudes de los estudiantes entre sí, aspectos que se asocian directamente con el sentir; fundamentalmente interesa el estar a gusto o disgusto en la clase, la sensación de bienestar. Eso es lo que importa a la hora de pensar la salud del grupo o de un estudiante.

Un enfoque que contrasta con el que describimos es aquel que justamente deja afuera el tratamiento de lo vincular como elemento que contribuye a la salud. Tal enfoque solo se apoya en estrategias que buscan entrenar cuerpos bien constituidos, cuyo sistema muscular responda de manera correcta a las presiones del contexto; por lo tanto, aspectos como las relaciones afectivas, los conflictos en la institución, entre otras cuestiones vinculares, quedan por fuera del entorno de la clase.

Creemos que reflexionar acerca de qué perspectiva de salud se adopta a la hora de programar y hacer efectiva una clase de Educación Física puede contribuir a repasar la enseñanza de la asignatura, sus contenidos y su modo de impartirla, repensando, por ejemplo, si se concibe la salud o el bienestar como un resultado o como un proceso. Y lo mismo con los lugares que adoptan tanto los profesores como los estudiantes ante esa búsqueda. Aquí nos interesa ilustrar tres tipos de relaciones vinculares: la que se establece entre el o la profesora y su grupo, entre el o la profesora y cada estudiante y entre los estudiantes.

El modo en que el docente se dirige a su grupo establece diversos tipos de contacto: maneras que invitan a dialogar, otras que no admiten lugar a respuestas u otras que dejan hacer a los estudiantes sin la orientación o guía de una autoridad. De acuerdo con estos contactos y con ciertas reiteraciones, los cuerpos reaccionan y establecen códigos de comunicación. En este dialogar entre cuerpos, hay cualidades que asumen un lugar relevante en materia de salud físico-emocional y disposición para aprender con avidez y ganas. Estos rasgos son: la generación de confianza, la disposición hacia el otro, la calidez en el tono de voz y (un aspecto que merece especial atención) las muestras de afecto a través de darle lugar al otro. Nos referimos a la posibilidad de escuchar el cuerpo del otro, tenerlo en cuenta.

La posibilidad de comunicarse con uno mismo y con el mundo que lo rodea por medio de la escucha corporal no siempre está presente en la educación escolar. Por lo general, hay más espacio para la palabra como herramienta de contacto que para las manos u otras partes del cuerpo, ya sea por inhibición propia o por normativa institucional.

Jorge Ángel Vila, eutonista, explica que, “cuando uno usa el *contacto consciente*,

siente lo que está tocando o radiando, no solamente lo sabe al verlo con los ojos o retenerlo en la memoria, sino que puede comunicarse a través de las sensaciones que transmite y recibe con su cuerpo. Entonces lo que se vive emocionalmente en ese momento sucede a través del cuerpo y no de la mente” (Vila, 2014).

Por su parte, Berta Vishnivetz, también eutonista, señala que el tacto se define como el acto de sentir con la mano. La palabra operativa es *sentir*. Aunque el tacto no es una emoción, sus elementos sensoriales inducen cambios neurológicos, glandulares, musculares y mentales que, combinados, pueden producir o despertar una emoción. Por lo tanto, el tacto no es solo vivenciado como una simple modalidad física, como una sensación, sino que también puede llegar a ser vivenciado afectivamente. El tacto difiere de los otros sentidos en que involucra la presencia inmediata e inseparable del cuerpo que tocamos y nuestro cuerpo, con el cual tocamos (Vishnivetz, 1996).

Educación física y emocional del cuerpo

Hay diversas formas de experimentar nuestro cuerpo a lo largo de la vida. Nacemos con el corazón abierto, pleno para amar, y es esperable que sea en un entorno cálido y acogedor que logre satisfacer nuestros deseos inmediatos. Antes de adquirir la habilidad del lenguaje simbólico nuestra expresión es puro cuerpo. Sin embargo, a partir del momento en que podemos comunicarnos con palabras y desplazarnos por el espacio, se comienza a restringir nuestra expresión corporal porque el control, la regulación de la vida social, nos limita. Cuando ingresamos al sistema educativo formal, esa regulación del cuerpo adquiere otra dimensión y se diferencia según los diversos contextos de aprendizaje: las asignaturas teóricas o las artísticas, Informática o Educación Física. La distribución de los espacios, el mobiliario, la organización de los tiempos de clase y recreos gradualmente van condicionando nuestra posibilidad de desplazamiento espontáneo. Y, a medida que avanzamos en el sistema, se nos van restringiendo los perímetros para la movilidad.

En las asignaturas teóricas, sucesivamente el estudiante se va arrinconando dentro de un contorno que abarca poco más que su silla y mesa. Sin embargo, cuanto más encorsetado se siente, más necesidad de soltarse almacena. Dadas estas circunstancias, ¿cómo recibe el profesor o profesora de Educación Física a sus estudiantes? Pues a veces muy cargados de tensiones o con necesidad de estiramientos suaves y elongaciones más profundas, para permitir equilibrar el tono muscular, que, en oportunidades, se eleva considerablemente.

Lo cierto es que esa restricción en el movimiento a veces sucede durante la vida escolar y, en este ínterin, no solo se confina la posibilidad de expresión física del estudiante, sino también su expresión emocional. Si a un niño, niña o adolescente se le limita el espíritu de expresión espontánea con el fin de que se amolde a parámetros que exceden su posibilidad de elegir, limitando sus movimientos de entusiasmo, su voz genuina, a partir de entonces suprimirá la espontaneidad. Su espíritu quedará aplastado

por el cumplimiento y su espontaneidad quedará reclusa y reemplazada por movimientos rígidos o temerosos. En vez de aprender a *ser*, aprenderá a *obedecer*, pues el sometimiento silenciará su libre expresión. Solo a través del cuerpo se experimenta la propia vida y se tiene experiencia de estar en el mundo. Pero no basta con establecer contacto con lo corporal, sino con la vida del cuerpo. Esto no excluye a la mente, aunque sí a aquella que no piensa ni es consciente del cuerpo.

Una de las cosas pendientes en la pedagogía escolar, especialmente durante el espacio de educación física, es prestarle mayor atención a la vida del cuerpo y su expresión pensando clases que replanteen la configuración de escenarios desde los planos físico, mental, emocional, social, energético y espiritual (entendido esto último como la unión con una totalidad), todo simultáneamente.

Mover el cuerpo libera emociones y, si se las deja fluir, dan vuelo al corazón. Necesitan manar como la sangre en las venas. Cuando nuestras arterias emocionales se bloquean, se pierde vitalidad.

Nuestra propuesta es la búsqueda de actividades que incluyan aspectos sensorio-perceptivos que permitan vincular el movimiento con el placer. Que los estudiantes experimenten la clase disfrutando del movimiento puede ser muy productivo a la hora de entrenarlos en cualquiera de los contenidos que se propone el profesor. A veces, con el afán de llegar a un alto nivel de habilidades, se sacrifica el goce de moverse, que es, ciertamente, el aspecto emocional del movimiento. Se le imponen al cuerpo del estudiante sobreesfuerzos porque la intencionalidad pedagógica se vincula con la relación propósitos-resultados más que con los procesos y el disfrute.

Gozar de una clase puede ser un propósito valioso para comprometer al estudiante y al profesor o profesora con esta asignatura. Sugerimos proponer actividades que permitan a los estudiantes habitar su cuerpo. Muchos de ellos no están cómodos en sus cuerpos, no viven plenamente su corporalidad, no conocen sus ritmos, su tono, porque solo responden a consignas. Eso significa que viven fuera de sí, en su cabeza, como extraños a su ser. Para llevarlos a encontrarse, una modalidad posible es permitirles disfrutar de la clase y que sientan placer al saber que llega la hora de Educación Física.

El secreto del placer está oculto en el fenómeno de la entrega y esto se produce cuando se logra superar tensiones crónicas. Es de esperar que cuando el cuerpo permite soltar movimientos emerjan sensaciones, tal vez imágenes que posiblemente hayan contribuido a generar esa tensión. Lograr aceptar estos dolores determinará la capacidad de experimentar sentimientos placenteros.

En las clases, cuando se observa, por ejemplo, el tono muscular, esa fuerza que habita de la piel hacia dentro, registramos tanto la quietud como el movimiento y captamos el mundo de mensajes que provienen de allí. Notamos qué tipo de corriente circula por el cuerpo al desplazarnos o aquietarnos. En la búsqueda del bienestar, subyace la sensación de fluidez energética y esto está íntimamente relacionado con la atención, la percepción del instante. Buscar el bienestar no solo trae bienestar. La fatiga física generada por cuerpos exigidos y la fatiga mental producida por altos niveles de presión dan como resultado elevadas cargas de tensión corporal.

En esta concepción de la salud intentamos develar una cara no tan visible durante las clases de Educación Física. Creemos que la salud se manifiesta en la gracia de los movimientos del cuerpo, en un brillo especial de la piel, en la luminosidad de los ojos. Cuando hablamos de gracilidad no nos referimos solamente al nivel de flexibilidad o las marcas superiores en una determinada habilidad, sino a la sensación de vitalidad y placer en cada movimiento. Y esta gracia se refleja en el comportamiento vincular.

Ser eficiente e invisibilizar las emociones son aspectos que nos importa destacar a la hora de pensar la educación física. El movimiento y la búsqueda de un sí-mismo con deseos claros son los grandes motores de la creatividad.

2. SALIRNOS DE LOS AUTOMATISMOS

El desafío desde las propias prácticas de enseñanza de quienes enseñan en la educación superior es impedir que la estereotipia se vea como natural y que las rutinas hechas tradición se instalen en las prácticas para hacer de las aulas un movimiento de constante inercia.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2007: párrafo 74

LO PREVISTO Y LO IMPREVISTO EN UNA CLASE

Uno de los desafíos que plantea la perspectiva centrada en la sensibilidad expresiva es que el profesor se anime a explorar momentos durante las clases que lo sorprendan en lo desconocido. Estos espacios motivan el sentido de la intuición y fortalecen la capacidad de observar aspectos que exceden el plano de lo previsto. Encontrarse con sensaciones de incertidumbre habilita a la creatividad. El juego entre lo previsto, lo imprevisto y la eventualidad de lo incierto da sitio a la aventura y eso puede abrir una puerta hacia el disfrute.

La banda de rock

Como ya hemos expresado, una vez por mes Mariana y Pablo organizaban clases mixtas. Esta clase que relataremos corresponde a la que coordina Pablo, en la que Mariana acompaña.

La dirección de la escuela autorizó a los profesores a realizar las clases de Educación Física en el parque Lezama.

Mientras Mariana acomodaba los conos, colchonetas, bastones y pelotas en un sector cercano a un auditorio donde se solían dar recitales al aire libre, Pablo buscaba a los estudiantes nucleados en la escuela, a dos cuadras del parque.

Pablo solía practicar con los varones una serie de circuitos durante sus clases y le propuso a Mariana compartir esa propuesta con el grupo de mujeres.

Pablo preparaba cada semana un recorrido diferente con previa consulta a los estudiantes para evaluar qué tipos de destrezas era necesario entrenar. Ese día le dijo al grupo que realizarían la clase cerca del auditorio porque utilizarían las gradas.

Empezaron con una entrada en calor, trote, estiramientos y elongaciones y luego les

indicó que organizaran una fila para subir y bajar las gradas unas cuantas veces. Los estudiantes así lo hicieron. A los diez minutos de comenzar, Pablo observó que un grupo de jóvenes iba poblando el escenario y acomodando batería, guitarras, amplificadores y demás instrumentos. No le dio importancia, él continuó con lo programado. Al concluir el tiempo dedicado a subir y bajar las gradas vinieron los conos; había que cruzarlos en zigzag y luego realizar una serie de saltos.

En ese momento, desde el escenario comenzaron a sonar temas musicales conocidos; algunos de los estudiantes se detuvieron.

—¡Guau!, ¡qué copado! ¡Nooo, es mi tema favorito! —dijo Carlos.

—Continúen —determinó Pablo, mientras Mariana comenzaba a mover su cuerpo atraída por esa música.

Las mujeres, al observar a Mariana, zigzaguearon los conos bailando; los hombres, poco a poco, también se sumaron al ritmo.

Por un momento Pablo miró a Mariana con cierto enfado y, disimuladamente, le pidió que dejara de moverse, en la creencia de que el grupo estaba tergiversando el sentido de lo programado, pero al observar que el zigzag continuaba respetándose, los dejó seguir. Notó que el ritmo también iba entrando en su cuerpo y se dijo: “¿Y si me acoplo también al baile?”. Se ubicó detrás de Federico y siguió cruzando los conos bailando.

Mariana, que había hecho caso omiso a la indicación de Pablo para detener su baile, ya se movía muy suelta y también se acopló al grupo de estudiantes.

Alguien tomó de la cintura a un compañero y espontáneamente el curso quedó organizado en un tren que trascendió los límites del circuito y comenzó a subir las gradas.

El profesor, con una sonrisa satisfecha, acompañó a los estudiantes hasta que llegaron frente al escenario y se detuvieron. A esa altura las gradas se habían poblado de personas que iban llegando para presenciar el recital. Ya era hora de concluir la clase y había que volver al colegio. Así lo hicieron. No hubo tiempo para sentarse y conversar para cerrar la jornada. A la clase mixta siguiente, los profesores evaluaron como importante retomar la anterior.

—Fue la mejor de todas —dijo Martina, y la mayoría del curso asintió con voz y movimientos de cabeza.

—¿Por qué? —les preguntó.

—Yo me sentí menos limitada y rígida —dijo Eugenia.

—¡No podía creer estar en la clase de Educación Física! —dijo Nicolás.

—¡Usted era otro, profe, estaba más relajado! —expresó Marcela.

—Y baila bien —agregó Mariano, riéndose.

—Es cierto: ¡fue una linda clase, me divertí mucho con ustedes y se lo agradezco! —les respondió Pablo con una sonrisa abierta, una disposición que no era habitual en él.

En esta clase aparecieron ciertos detalles que la tornaron distinta. Una escena desconocida cobró sentido. La magia de un encuentro diferente entre profesores y estudiantes generó que esa clase fuese una de las mejores. Una melodía, una mirada, un toque y la posibilidad de soltarse dieron lugar a la recomposición de la clase en una trama

diferente. Parece que esa vez la enseñanza puso en juego un dispositivo técnico peculiar: un conjunto de componentes organizado en formas diversas que dio otra especificidad a la enseñanza. Los componentes clásicos de todo proceso de enseñanza fueron los mismos: objetivos, contenidos, técnicas, actividades, evaluaciones, recursos organizados en un conjunto coherente; pero la clase resultó diferente a las anteriores y eso movilizó a Pablo. En momentos de planificación intentó identificar por qué había sido evaluada como la mejor. Lo primero que apareció en su mente fue el conjunto de *rock* que sonaba y la música que hizo bailar a todos. Sin embargo, supuso que había más detalles que debía considerar. Revisó sus planificaciones porque presumió que necesitaba realizar algún cambio. Al recorrer una a una, notó que la propuesta de trabajo iba modificándose, que, progresivamente, añadía elementos diferentes y que, aunque las consignas no se modificaban demasiado, el hecho de utilizar recursos variados le daba un toque singular a los encuentros; él se había propuesto entrenar la fuerza, la flexibilidad, la velocidad, la resistencia y se había esforzado especialmente en utilizar variedad de recursos para que cada propuesta del día resultara distinta. Pero esa clase había marcado una diferencia. Tras reflexionar sobre esa clase y compararla con las anteriores, observó que había algunos elementos (entre muchos) para tener en cuenta.

Recordó nuevamente la última clase en el parque; asomó aquel instante cuando se detuvo y analizó la posibilidad de interrumpir porque, supuso, se estaba tergiversando el sentido de lo programado; sin embargo, luego reparó en que no debía hacerlo porque el zigzag continuaba respetándose y había un trabajo que se estaba produciendo. La decisión, entonces, fue dejar al grupo continuar con su iniciativa. De esa situación infirió una cuestión importante: las circunstancias motivaron a los estudiantes a modificar la pauta, pero las habilidades que se buscaba entrenar siguieron ejercitándose y algo distinto sucedió, que lo comprometió a él: concretamente, se animó a sumarse al baile. Eso lo asombró especialmente porque tomó conciencia de que él se cargaba de cierta investidura para ocupar el rol de profesor, algo así como un papel estereotipado que suponía le daba más autoridad, lo cual lo instalaba por fuera de la clase y no le permitía sentir la actividad desde su propia experiencia. También se abrió a la pregunta de si esa investidura no le servía de coraza para no sentir distintas emociones y registrarlas en el intercambio con los grupos humanos con los que trabajaba a diario.

La flexibilidad de Pablo hacia lo pautado, al cederles lugar a los estudiantes mediante la posibilidad de “escuchar” la iniciativa del grupo, y el permiso personal para practicar la misma actividad que los estudiantes y disfrutarla con ellos marcaron una diferencia importante. Pablo “puso el cuerpo” de otra manera. En contraste con la idea de “quedarse en las fronteras” o situarse desde una observación “al margen”, se involucró con otro tipo de compromiso.

Volvemos al enfoque de la corporeidad. El movimiento percibido desde el contacto corporal con el otro puede tomar formas diferentes cuando se es parte de esa energía colectiva que va dando forma a un clima. Porque hay un sentido de pertenencia a ese contexto, porque se acompaña desde el hacer. Es otro modo de involucrarse en un grupo educativo desde el rol de enseñante: desde una conexión, no solo con el propio cuerpo,

sino que con el cuerpo de los otros. La posibilidad de conectarse consigo mismo y con el entorno (el grupo y los estudiantes desde su singularidad y el contexto) mientras uno está enseñando lleva intrínsecamente la idea de movimiento y la oportunidad de ser dúctil a los imprevistos del momento.

El silbato que congela e inmoviliza

Darío, el profesor de Educación Física, esperaba a los alumnos de 3° grado sentado en la base del mástil del patio. Mientras tanto, repasaba la clase de ese día contando los globos que había llevado envueltos en una red. Tenía planeado realizar una actividad donde explorarían los distintos segmentos corporales y los niveles (alto, medio, bajo). También desarrollarían las habilidades motrices básicas, como los desplazamientos (dos compañeros unidos por un globo para moverse de diferentes maneras), y trabajarían coordinaciones dinámicas específicas a través de lanzamientos. Estaba muy entusiasmado con su plan.

Llegaron los estudiantes de la mano de su maestra. Un grupo de cinco niños se soltaron de las manos y corrieron directo a la red donde se dejaban ver los globos.

—¡Globos! —gritó Lautaro.

—¡A jugar con globos! —lo siguió Mauro.

El entusiasmo y la ansiedad los llevó a mover la bolsa hasta que se soltó el nudo que sostenía a los globos y estos se desparramaron por el patio.

El profesor Darío comenzó a ponerse nervioso; como manotazo de ahogado, palpó su bolsillo, donde guardaba el silbato, lo sacó y sopló potente. Los estudiantes con un globo en mano se detuvieron y los que aún no lo tenían corrieron a buscar uno. Darío respiró aliviado, sosteniendo fuerte el silbato por si lo necesitaba.

Saludó al grupo y le propuso comunicarse con el globo a través de la cabeza. Así lo hicieron, con una animación que era directamente proporcional a su tono de voz: más entusiasmo, más elevada la voz, hasta el grito. De nuevo el silbato.

—Sin gritar ni hablar alto —pidió.

Todos se callaron y siguieron jugando.

De repente el globo de Lucía se explotó. Su rostro empalideció del susto y soltó el llanto. Tres compañeros la rodearon riéndose y ella lloró más fuerte. Darío se acercó a quienes se burlaban y les pidió que se sentaran junto al mástil, le quitó el globo a uno de esos niños y se lo entregó a Lucía, que inmediatamente se calmó. Cuando quiso volver a la clase los tres alumnos del mástil se peleaban por un globo hasta que uno de ellos se tropezó por las escaleras y rodó hacia el piso. Riéndose volvió a la lucha. El profesor corrió hacia ellos, tomó a uno del brazo y lo trasladó hacia la otra punta del patio. Mientras tanto, algunos estudiantes corrían por el patio pateando el globo, un grupo de niñas había armado una ronda y cantaba una canción, y otro jugaba a sentarse encima del globo, aplastándolo con la intención de reventarlo.

Con dos gotas de transpiración que comenzaron a circular por la sien, Darío hizo

sonar el silbato y les pidió a todos que formaran un círculo junto a él.

—Comenzaremos nuevamente la clase. Jugamos con el globo empujándolo con la cabeza; ahora lo empujaremos con la cola.

Todos así lo hicieron, hasta que Martina y Laura, en lugar de hacer tracción con la cadera hacia el globo, iniciaron un baile cadera con cadera.

—No, señoritas, a jugar cada una con su globo —dijo el profesor.

Otras dos comenzaron a imitarlas.

—Pero ¿no les gusta la idea de jugar con el globo, que acabo de indicar? —les dijo Darío con voz alterada.

—¡Es que está bueno hacerlo! —gritó Laura.

Y se fue sumando el resto de las niñas, que dejaron sus globos en el suelo. Mientras las niñas caminaban golpeando sus caderas, los varones comenzaron a patear los globos del piso alrededor de ellas y los globos tocaban sus cuerpos.

Darío volvió a soplar su silbato y detuvo la clase.

—Así no, señores; es la tercera vez que vamos a comenzar nuevamente la clase.

Cada uno buscó un globo y lo lanzó para cabecear, luego hizo lo mismo sacudiendo las caderas.

Suena el timbre de recreo.

A primera vista podemos observar en la clase de Darío una distancia entre sus expectativas y las circunstancias, que las arrollan casi por completo.

¿Qué sucede cuando una supuesta programación se desmorona frente a un imprevisto? ¿El profesor o la profesora se sienten amenazados? ¿Qué tipo de estado emocional surge cuando asoma una situación no pronosticada en la clase?: ¿perturbación, intranquilidad, desconcierto, ansiedad, incertidumbre o una invitación a reinventar la programación para modificar el rumbo, para abrir un espacio de exploración nuevo o para agudizar los sentidos y prestar oídos a otras necesidades de los estudiantes?

Darío acudió al silbato cuando advirtió que su programación previa se estaba desmoronando. Los estudiantes se detuvieron. Luego procuró retomar el rumbo pautado. ¿Darío se sintió amenazado ante los imprevistos? Aparentemente sí, y la amenaza se evidenció a través de su nerviosismo y la necesidad de detener lo espontáneo a través del uso del silbato.

La perturbación, la intranquilidad y la ansiedad de un profesor impactan el clima de la clase y congelan toda posibilidad de espontaneidad de su grupo. En este caso, la invitación a reinventar la programación para modificar el rumbo no consiguió abrir un espacio de exploración nuevo ni agudizar los sentidos, y de este modo se perdió la oportunidad de prestar oídos a otras necesidades de sus estudiantes.

Elegimos compartir la experiencia de Darío para ilustrar de qué manera algunas decisiones pueden condicionar distintos momentos de clase que liberan la autoexpresión y la espontaneidad. Y no solo estamos refiriéndonos a los estudiantes, sino que también incluimos al propio profesor. En ocasiones, ciertas tendencias inflexibles de los profesores ante lo programado los hacen desperdiciar ciertos potenciales de sus estudiantes. No los aprovechan porque permanecen atentos a su programación. Este potencial puede ser

revelador porque, además de alinearse con la necesidad del estudiante y generar un clima de pertenencia, puede enseñar al profesor acerca de un nuevo contenido de clase que no había tenido en cuenta.

El uso del silbato se convierte en un medio de control que interrumpe la clase con intenciones de disciplinamiento. La respuesta de los estudiantes es obedecer. Resultó elocuente la relación del nerviosismo de Darío y el tanteo del bolsillo para revisar si allí estaba su silbato, como si fuera la salvación ante una situación no esperada en la clase o un instrumento para confiscar cualquier tipo de desvío ante lo planeado.

Si la analizamos en función de la cercanía o lejanía del vínculo entre el profesor y el resto del grupo, la acción de hacer sonar el silbato suele generar un distanciamiento marcado entre el cuerpo del profesor y el de los estudiantes, de modo que el silbato se convierte en un medio de persuasión para formar en las personas conductas de obediencia, de sumisión, de disciplinamiento, donde es el profesor el que jerarquiza la relación: no hay lugar para otra propuesta.

Esa disposición corporal que produce el silbato, es decir, la paralización, condiciona toda posibilidad de proximidad y libre expresión y, si se repite, como en el caso analizado, corre el riesgo de instalarse y anularla por completo.

PLANIFICACIÓN E IMPROVISACIÓN

La programación es una herramienta, un elemento que organiza y le da estructura a la clase. Es un recurso que se hace presente no solo previamente, sino durante y después de la realización de la clase. ¿Cómo planificamos? ¿Nos hacemos preguntas antes de iniciar el encuentro? ¿De qué manera nos preparamos frente al grupo? ¿Reflexionamos sobre las pautas o consignas de trabajo? ¿Evaluamos alternativas frente a eventuales respuestas de los estudiantes? ¿Consideramos la posibilidad de que sea divertido? ¿Aquello que vamos a hacer es pertinente con relación a las posibilidades de los estudiantes? ¿La secuencia o progresión de las clases les sirve? Como respuesta a estas preguntas y otras, surgen las actividades-objetivos-contenidos de la programación. A veces los escribimos, a veces los pensamos o tal vez se manifiestan in situ al iniciar la clase. Esta amalgama de elementos se plasma en la práctica y es allí donde se establece un juego de cierto dinamismo que va desde la absoluta rigidez frente a lo previamente pensado hasta la flexibilidad y apertura hacia el devenir de las circunstancias.

Vayamos a un ejemplo del capítulo anterior que se desarrolló en el parque Lezama con la coordinación del profesor Pablo. Previamente a la clase, él se había planteado como propósito ejercitar patrones básicos de locomoción: caminar, reptar, correr, girar, trepar; por otro lado, ejercitar direcciones y dimensiones espaciales para desplazarse en diferentes entornos, incluir juegos de velocidad, de atención y de manipulación, sumando ejercicios de flexibilidad y movilidad articular. Todo este conjunto de contenidos decidió distribuirlos a lo largo de una serie de clases que se diferenciaban por su variedad en la

dinámica de las estaciones. Los estudiantes de 4º año sabían que durante ese período de clases anual entrenarían el circuito. Cada clase había un circuito diferente. Pablo indicaba cómo distribuir las estaciones y los demás ayudaban hasta que hacían la fila e iban pasando. Mientras tanto, el profesor estaba atento a que el pasaje cumpliera con todos los requisitos preestablecidos. Conforme con ellos, la clase concluía.

Esa diversidad en el formato de los circuitos hacía suponer a Pablo que cada encuentro resultaría distinto. Sin embargo, ese esquema ocultaba cierto automatismo, es decir, cierto efecto de rigidez en las clases. Los estudiantes varones de 4º año ya estaban habituados a que durante la hora de Educación Física harían circuito, todos acatarían las reglas y así se irían sin más. Su participación se reducía a escuchar la pauta, tratar de entender las explicaciones del profesor y luego procurar reproducirlas. Todo se presentaba como un espacio perfectamente estructurado y cerrado: el profesor explicaba y mostraba las destrezas y el estudiante debía aprenderlas con ejercicios tipo. Este automatismo no solo involucraba a los estudiantes, sino también al propio profesor, y transformaba la programación en un recurso que rigidizaba la posibilidad de crear espacios para lo incierto, lo divertido o, tal vez, lo problemático.

Lo que hace automática esta configuración es la buena predisposición, la operatividad y la posibilidad de tomarla como algo dado sin cuestionamiento y el riesgo que corre es constituirse, a mediano o largo plazo, en un mecanismo que puede limitar la capacidad creativa tanto de profesores como de estudiantes por su enquistada habitualidad.

Durante la clase relatada, Pablo tuvo otra actitud. La posibilidad de divertirse le permitió abrirse a la experiencia de su cuerpo y esta, se inició, al “escuchar” la necesidad corporal del grupo. Afinó su sensibilidad para dejar desplegar lo que este expresaba y se arriesgó a flexibilizar la clase involucrándose en el juego.

Si buscamos proponer actividades corporales basadas en el enfoque de la corporeidad, intentaremos que los modos de encarar una actividad se sustenten más en la flexibilidad que en la rigidez; de esa manera será posible alentar una expresión del movimiento que integre el sentir, el pensar y el hacer del estudiante: una conjunción que intenta animar el desarrollo de singularidades corporales y no de un todo homogéneo, habitual y rígido. En la clase de Pablo, la clave fue tener claro cuál era la intencionalidad y el contenido de la actividad, para luego dejarse llevar por lo que el grupo fue expresando. De esta forma, la entrega de Pablo al lenguaje de los cuerpos y a su propio sentir pudo abrir las puertas para la magia de la creatividad sin que la clase se saliera de los propósitos pedagógicos programados.

Cuando una estructura de actividad se mantiene reiteradamente, los cuerpos quedan presos de esquemas. Tal vez hasta se entumescan con la repetición o se rigidicen y adopten rutinas automáticas. Se aburren y se insensibilizan frente a respuestas que, en verdad, necesitan expresar. Se ciegan por supuestos incuestionados. Así, se programa para el aburrimiento, el hastío.

Hay formas de contrarrestar esa inercia; solo es necesario observar cuándo los cuerpos parecen como programados y responden maquinalmente a lo que el profesor *se supone* desea escuchar. Por eso darles lugar para la invención es fundamental: cuando se

mueven, permitirles ir más allá de las pautas, crear nuevas formas de resolver esas consignas, ampliar todo lo posible sus facultades.

Si presta atención a los movimientos de cada uno o del grupo en general, seguramente el profesor o la profesora notará los cambios repentinos de estilo, de atención, de modos de comprender la consigna, y descubrirá los ritmos con los que los estudiantes aprenden, todos diversos. Los niños y las niñas, en particular, cambian con mucha rapidez si están cómodos y es importante para ellos que el profesor los acompañe en su exploración. Si tomamos así las clases, notaremos que se transforman en un ámbito intensivo de improvisación, en un lugar donde enriquecer la capacidad intuitiva, en un juego de búsqueda de mensajes para decodificar y canalizar hacia direcciones creativas.

LO ESTABLECIDO-LO DESAFIADO

La historia de la educación física ha acopiado hitos protagonizados por hombres y mujeres que desafiaron lo establecido para avanzar en el desarrollo de esta disciplina. Quienes tuvieron la valentía de hacerlo no se conformaron con saberes empaquetados, sino que se mostraron abiertos a posibilidades por descubrir. También la disciplina aportó líneas de pensamiento y oportunidades de aprendizajes en la formación recreativo-deportiva, que abrieron propuestas didácticas muy interesantes en las instituciones educativas. Muchos de los profesores involucrados se animaron a desafiar lo establecido y fueron artífices de cambios.

Creemos que este puede ser un buen momento para reflexionar acerca de esta disciplina y volver a pensarla con otro enfoque, que sume y no reemplace, que dé espacio a nuevos abordajes de lo corporal, que reconsidere procedimientos y desarrolle tensiones que suelen presentarse entre puntos de vista disímiles. Por eso apuntamos a visualizar la práctica como una complejidad donde conviven perspectivas tan valiosas como los seres que las portan.

Creemos que abrazarse a lo inexplicable a veces crea desconcierto o implica salirse de las zonas de confort y que desafiar paradigmas genera ciertos temores. Sin embargo, tenemos la convicción de que es necesario ocuparse de ello y expresarlo. Cuando no hay posibilidades de salirnos de lo conocido partimos de un único punto de vista y nos perdemos otros caminos; así, se reduce o restringe la amplitud de miradas. Es más, se pierde la visión de lo máspreciado que se tiene, que es la oportunidad de crecer y avanzar. Lo impredecible es aquello que surge espontáneamente; por eso somos insistentes en la habilidad de escucha social, física, cognitiva y emocional, para poder identificar otros contenidos, además de los ya conocidos, y probar abordarlos.

La habilidad del educador o del estudiante es animarse a abrirse a lo nuevo para enlazarlo con eso que resulta cómodo y está asentado desde antes. Ese es el aprendizaje. La rigidez de pensamiento ante tradiciones o mandatos férreamente establecidos pareciera no permitir la ductilidad para adoptar ciertos aires innovadores.

Tal vez surja algo diferente a lo que el profesor tenía pensado y eso es lo que estaba necesitando el estudiante o el grupo. Proponemos un juego entre lo previsto y lo imprevisto que, si se juega desde la pasión de enseñar, es posible que deje improntas saludables.

3. LA CONCIENCIA CORPORAL

Tenemos una mirada donde lo corporal, lo motriz y lo vincular forman parte de la construcción de la subjetividad en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este capítulo tiene la intención de contribuir a la educación de niños, niñas y adolescentes con relatos, reflexiones, sugerencias y propuestas desde el enfoque que venimos desarrollando. Abordaremos con profundidad una serie de clases de los niveles primario y secundario sobre un tema que comparten ambos: la conciencia corporal. Pero esta vez, además de dirigirnos a estudiantes, profesores o profesoras de educación física, apuntaremos a aquellos niños, niñas y adolescentes que habitan las escuelas. Reuniremos dos relatos de experiencias grupales en educación física donde penetraremos en el universo de la salud desde una visión que amplía la noción de cuerpo como conjunto de sistemas fisiológicos. Los y las docentes trabajarán con sus estudiantes aquellos aspectos no visibles pero sí palpables, audibles o sensibles a fuerzas que sutilmente colaboran con la salud física y emocional e impactan en el cuerpo.

En una primera parte relataremos un ciclo escolar de dos encuentros para niños y niñas de nivel primario sobre la conciencia corporal. Luego incluimos una sección en la que invitamos a pensar propuestas que incorporan la dimensión energética de lo corporal; se definen y sugieren actividades orientadas a percibir la energía y a incrementar la concentración y el autoconocimiento.

A continuación se articula esta línea de trabajo con una propuesta adaptada a estudiantes de nivel secundario: una clase de Educación Física que desarrolla algunas nociones provenientes del campo de la neurociencia para el tratamiento del cuerpo desde un enfoque bioneuroemocional.

HACIA LA FORMACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON CONCIENCIA CORPORAL

Se suspende por lluvia

Mariela, la profesora de Educación Física de 1° grado programó para ese día una

clase donde los estudiantes ejercitarían caminar, correr, girar, saltar, a través de juegos de imitación. La idea era imitar al compañero o compañera lo mejor posible mediante una serie de pautas que iría modificando progresivamente. Había pensado formar grupos de tres estudiantes: uno de ellos era el juez, el otro el que activaba y el tercero quien imitaba los movimientos. La pauta era armar secuencias con velocidades diferentes y también con variedad de movimientos. A medida que avanzaba la clase iría repartiendo de manera solapada papeles donde había anotado el nombre de algún animal, que debía ser imitado, e iría dictando el ritmo al que debían hacerlo. Luego jugarían a ser espejos entre los compañeros.

La escuela solo cuenta con un patio descubierto amplio para desarrollar clases de Educación Física.

Mariela llegó unos minutos antes a la escuela. Transcurría el tiempo de recreo. Observó a algunos de los estudiantes de 7° jugando con otros de 1°. Percibió el modo de vínculo entre los más grandes y los más pequeños del colegio. Reparó en esos visos de admiración y orgullo que separaban a cuerpos tan disímiles y advirtió cuánto podrían enriquecerse si en algún momento compartieran una clase. ¡Qué lindo sería generar un encuentro entre esos dos universos que representan el inicio de la escolaridad y el cierre de una etapa! Luego terminó el recreo y fue a la sala de reuniones para saludar a las maestras. Una de ellas recibió un llamado de la profesora de Plástica, que no podía comunicarse con la escuela y que, por un asunto de urgencia, se ausentaría. Los estudiantes de 7° se quedarían sin la clase. Al rato ingresó la directora con paso acelerado y le dijo a Mariela:

—Comenzó a lloviznar, el patio no podrá usarse, se suspende la clase de Educación Física.

Fue allí, en ese preciso instante, cuando a ella se le ocurrió la idea y se la contó a la maestra de 7°, que estaba planeando dar clase de Ciencias Sociales durante la hora de Plástica. Le gustó mucho la propuesta.

Eran las diez de la mañana y esperaban ávidos a la profesora Mariela.

Algunos estudiantes de 1° estaban quitándose el delantal cuando asomó la maestra del grado (Mariela, en el ínterin se había olvidado de hablar con ella) y dijo:

—Se suspende la clase de Educación Física por lluvia.

El rostro del grupo se ensombreció de golpe, bajaron la cabeza y suspiraron decepcionados. Todos se sentaron cabizbajos y miraron hacia delante con rostros herméticos, dispuestos a cumplir con los deberes correspondientes.

Estuvieron trabajando cinco minutos cuando imprevistamente ingresó al aula la directora, se acercó al escritorio y le dijo murmurando a la maestra.

—Hablé con la profesora Mariela y vamos a usar el salón de actos para dar la clase de Educación Física y sumaremos la hora de Plástica de 7° porque no viene la profesora. ¿Puedo llevarme a los chicos?

La maestra resopla molesta y le responde afirmativamente.

—A formarse que van a realizar la clase de Educación Física.

—¡A mojarnos! —grita Pedro sonriente.

Se oyen risas, lapiceras que caen al suelo, chirrido de sillas al moverse y la madera que cruje por las pisadas de los estudiantes, que a una velocidad extraordinaria se organizan en una fila para transitar ordenadamente hacia el salón.

Mientras esperaba a 7°, Mariela realizó una entrada en calor con 1° grado. Cuando llegaron los de 7°, le cedió la palabra a su maestra de grado, quien mirando a los estudiantes les dijo:

—Hoy van a realizar la clase de Educación Física juntos y nosotras ayudaremos en lo que necesiten. Lo primero que van a hacer es sacarse las zapatillas y quedarse descalzos.

Caras encendidas de asombro. Nadie nunca se había quedado descalzo en la escuela.

Al sentir sus pies libres de zapatillas, Simón (1°) comenzó a saltar; lo siguieron Silvia y Laura y así el resto de los compañeros de grado.

Algunos estudiantes de 7° se incomodan. Mario atina a remangarse los *jeans*, lo sigue Gabriel con su *jogging*. Martina y Alina hacen pasos de danza en puntas de pie y abriendo sus piernas.

Mariela busca la bolsa de esterilla donde guarda pelotas de tenis y le entrega una a cada uno de los estudiantes. Les dice que esas pelotitas van a masajear sus raíces.

—¿Qué son sus raíces?

—Aquí —dice Dalmiro (1°), señalando las plantas del pie.

—¡Exacto!

A los más pequeños las pelotas se les escapan de los pies y alguno de los compañeros mayores se las alcanza. La pauta es masajear la musculatura.

—Coloquen la pelota sobre el talón y entreguen el peso hacia esa zona, inhalen y, al exhalar, presionen. Luego tomen aire, llenen la boca, retengan y masajeen. Ahora suelten el aire.

Soplidos potentes surgen de los más pequeños, entre risas y pelotas que se siguen escapando de los pies. Alguno de los grandes muestra dolor en su rostro.

—Cuidado, no se lastimen; si hay dolor, nos detenemos y ubicamos la pelota en otro lugar.

Mauro, de 1°, expresa molestia; Maia, del mismo grado, grita cuando ubica la pelotita en el arco; los mayores, en términos generales, manifiestan menos sensaciones, como si nada pasara en su base.

—Imaginen que el pie es un rodillo y desean pintar la pelota. ¿Cómo lo harían?

Con esa pauta comienzan a soltarse más. Franco (7°) intenta realizar un dibujo sobre el suelo y otros compañeros lo siguen, y luego se suman algunos de 1°.

Comparan el pie que se masajeo con el que no lo hizo aún, ante la indicación de Mariela.

—¿Qué sienten? —les pregunta—. ¿Perciben diferencias?

—Sí —dice Augusto (7°)—, el pie que trabajó se apoya mejor en el suelo.

—Es como que el que trabajó está más liviano —indica Lali (7°).

—Tengo un pie hundido en el piso —grita Sebastián (1°).

Realizan el mismo recorrido con el otro pie y ahora los cuerpos están más flojos, se ven piernas flexionadas, brazos que cuelgan cómodos.

—Traten de masajear como si amasaran un pan.

Suena el timbre y nadie se detiene. Se asoma la maestra de 1° y los observa sin decir nada. Deja que la clase continúe.

—Ahora retiren la pelota y observen cómo están sus pies.

Mercedes, de 1°, salta y expresa:

—Están más blanditos y están iguales.

Martín, de 7°, dice que los apoya mejor y muchas cabezas asienten.

—Ahora se van a juntar un compañero de 7° y otro de 1°, y el de 7° va a dibujar con la pelota sobre la espalda del otro.

Se perciben cosquilleos, risas. Poco a poco se va estableciendo un contacto donde el de 1° debe adivinar qué es lo que dibuja su compañero. Fue notorio cómo los estudiantes de 7° comenzaron a reírse más fuerte y a soltarse. Luego cambiaron de rol: los compañeros de 7° se arrodillaron o sentaron y los de 1° dibujaron sobre su espalda. Cada uno representaba sus imágenes, los de 7° con una actitud paternal o maternal y los de 1° con esa mirada de admiración que Mariela había observado durante el recreo, pero lo mágico fue que pudieron jugar a la par y lo disfrutaron al igual que las profesoras y la maestra de 1°, que cedió la hora de su clase observando con entusiasmo.

El timbre sonó y no dejó lugar para juntarse e intercambiar, de modo que Mariela y Rocío, la maestra de 7°, convinieron un nuevo encuentro y lo organizaron para la semana siguiente. Se reunieron antes para programarlo y definir pautas de trabajo; la idea era pensar de qué manera se habían sentido afectados por el trabajo desde una mirada sensorceptiva más que racional.

Tras mucha tarea logística para organizar horarios y juntarse al menos dos horas escolares, pudieron quedar en un encuentro ambos grados para charlar de la clase compartida. Se reunieron nuevamente en el salón de actos. Entre los dos grados formaron una ronda y lo curioso fue que algunos del grado menor habían elegido sentarse a upa de su compañero de juego en la clase anterior.

—¿Cómo se sintieron durante la clase pasada? —preguntó Mariela.

Los estudiantes de 1° dieron la voz abriendo el diálogo:

—¡Fue divertido! —dijeron varios.

—Al principio me sentí un poco incómoda pero luego me relajé —comentó Lorena (7°).

—¿Cómo observaron su cuerpo?

—Mis pies estaban duros, se me escapaba todo el tiempo la pelotita —expresó Martín (1°), riéndose.

Varios de los compañeros gritaron al unísono:

—¡A mí también!

—Nunca había sentido dolor en la planta de los pies como sentí cuando las masajeaba —agregó Lucía (7°).

—Pude correr mejor en el recreo —vociferó Mauro (1°).

—A mí me gustaron los dibujos en la espalda; iba imaginándomelo y resultó algo muy diferente a lo que me había hecho —dijo Lara (7°) mirando a Vilma (1°), que estaba

sentada entre sus piernas y se sonrojó.

—Me dio mucha cosquilla —expresó María (1°).

Mariela fue a buscar de nuevo las pelotitas de tenis y le dio una a cada estudiante de 7°; les dijo que buscaran un compañero de 1° diferente al de la clase anterior. Una vez organizados los dúos, la pauta era ir presionando sobre la espalda del compañero hasta encontrar algún punto que fuera un poco doloroso —no mucho—; allí se quedaría explorando el dolor y cada uno jugaría con el compañero sobre ese punto que dolía.

Al principio, los de 7° rodaban la pelotita con mucho temor a lastimar los cuerpos y, como en general los de 1° decían que no sentían nada, Mariela les sugirió que presionaran un poco más. Solo unos minutos y cambiaron de rol. Como los mayores eran mucho más altos les alcanzaron colchonetas y se ubicaron en decúbito ventral sobre el piso.

—Dejen ir su peso hacia la tierra —expresó la profesora.

Se oyeron suspiros en algunos y otros se tiraron a las colchonetas desparramándose como rendidos. En ese instante los compañeros de 1° se dejaron llevar por sus movimientos y avanzaron sin temor alguno sobre sus espaldas. Comenzaron a salir alaridos de la boca de los grandes, que los orientaban diciéndoles: “Por ahí no que duele mucho”, “Ahí quedate y presioná”. Las manos de los niños manipulando las pelotitas se deslizaban con mucha maestría hasta que la profesora les pidió que poco a poco dejaran de presionar.

Los estudiantes de 7° no podían levantarse. Sus cuerpos habían formado un dúo con el piso y estaban profundamente entregados en estado de absoluta relajación. Por suerte sonó el timbre, de modo que tuvieron un rato más para incorporarse.

Tras el recreo quedaba una hora de clase para seguir compartiendo.

—Lo que hemos trabajado en estas dos clases, queridos estudiantes, es la conciencia corporal. Mauro (1°), ¿te acordás de qué te pasó cuando pusiste la pelotita debajo de las plantas de tus pies?

—Sí, ¡me dolía mucho!

—¿Cómo era ese dolor?

—¡Feo!

—Si lo tuvieses que representar con alguna imagen o cosa, ¿cómo lo representarías?

—Como un clavo grande y grueso.

—Y después de masajear ese lugar, ¿te siguió doliendo?

—No, nada.

—Lucía (7°), ¿a vos también te dolió?

—Un montón.

—¿Y cómo representarías ese dolor?

—Como si me estuvieran picando abejas, porque ahora recuerdo que me picaba un poco.

—Compañeros de 7°, ¿qué notan de diferente en esta clase de Educación Física con relación a las demás?

—Que fuimos un poco profesores de los chicos de 1°—dijo Esteban.

Risas.

—Que casi me duermo en la colchoneta; eso jamás me pasó en una de estas clases —agregó Víctor.

—Que fue una clase más tranquila, no transpiré de tanto correr —expresó Vanesa.

—Esa tranquilidad que vos comentás, Vanesa, es la que posiblemente te ha permitido percibir que algo pasaba en tu cuerpo mientras hacías el ejercicio. ¿Puede ser?

—Bueno, la verdad es que me dolía un poco cuando pasaba la pelotita y luego en la espalda en algunos lugares me daba como un escalofrío.

—Esos dolores o escalofríos que a muchos de ustedes les sucedieron tal vez sean tensiones, zonas duritas del cuerpo que cuando nos ponemos nerviosos se hacen como una pelota.

—Pero ¿en los pies?

—Sí, claro, en todos los lugares del cuerpo donde hay músculo puede haber tensión. Además, sucede que en cada planta del pie, según la medicina china, hay treinta y seis mil terminaciones nerviosas, que corresponden a zonas reflejas de todo el organismo; por esa razón hay que ser cuidadosos al pasar el objeto por la planta y no forzar ningún lugar doloroso, porque eso está hablando de bloqueos de la energía en los canales por donde esta circula por el cuerpo. La esencia de la conciencia corporal reside en escuchar nuestro cuerpo, qué es lo que le sucede, dónde duele, dónde está blandito, dónde duro. Cierren los ojos por un ratito y vuelvan con el pensamiento a la clase de las pelotitas. ¿Viene alguna imagen?

—Yo me acuerdo de Natalia cuando me dibujó la nube en mi espalda y un sol enorme —dijo Melina (1°), con los ojos cerrados.

—Mantengan los ojos cerrados. ¿Y cómo sentiste tu cuerpo en ese momento?

—Como si fuese un sol.

Risas.

—¿Con calor?

—Sí, un poco.

—Aquí observamos de qué manera un compañero nos puede acompañar o ayudar a tomar conciencia de nuestro cuerpo a través de un masajeo o dibujo sobre alguna parte. Es decir, se puede escuchar al cuerpo de manera individual o también con otro. Este modo de moverse un poco más tranquilo, como decías, Vanesa, forma parte de la educación física y podemos hacerlo también combinado con otras actividades, como juegos o entrenamiento deportivo. Pero lo que quiero dejarles como idea es que siempre es importante que, cuando realicen una pirueta en gimnasia deportiva o corran con todas las ganas para hacer un gol, observen cómo está el cuerpo y, si hay molestias o dolor, se cuiden: se detengan, descansen, para luego continuar. A veces forzamos mucho nuestros músculos y aparecen las tensiones, esos dolores que percibieron cuando masajearon con la pelotita. La tensión ya estaba, solo que ustedes tomaron conciencia de ella.

—Entonces, ¿ahora no podemos correr o hacer mucho ejercicio? —dijo Andrea (1°).

—Sí, claro que pueden hacerlo, solo estén atentos a no exigir hasta el dolor. Si esto lo continuamos practicando entre actividades recreativas o deportivas, van a poder

comprenderlo mejor. Lo más importante es que aprendan a cuidarse, a poder decirle al otro cuándo el modo de vincularse con nosotros nos molesta o nos hace doler. Eso también forma parte del cuidado del cuerpo. Así como lo hicieron los compañeros de 7° cuando les masajearon muy fuerte la espalda. Si ustedes escuchan su cuerpo, van a poder saber cuándo un movimiento es dañino antes de lastimarse. Si al moverse son capaces de detectar rápidamente una molestia, serán también capaces de corregirla y no esperar a que duela. Vamos a hacer un último ejercicio. Tal y como están ahora, no se muevan, solo piensen cómo está colocado un pie. No lo miren, solo percíbanlo. Luego hagan lo mismo con el otro. ¿Cómo está la rodilla?, ¿la sienten de la misma manera que la otra? Ahora cierren los ojos. ¿Sienten la presencia de los otros en la sala? ¿Cómo les suena mi voz? Estas pequeñas preguntas los ayudarán a tomar conciencia de su cuerpo. Solo se trata de que logren registrar cada zona del cuerpo y a los demás cuerpos con todo lo que ellos transmiten. A veces nos transmiten tranquilidad, como pasó con los que se relajaron en las colchonetas, o a veces nos alteran, como cuando alguien nos dice algo que nos hiera y eso llega a alguna parte del cuerpo. La idea es ir desarrollando (y despertando) esta capacidad que traemos desde bebés y que tenemos pero a veces desatendemos. Ahora abran los ojos. ¿Qué ven?

—Colores más fuertes —dice Manuela (7°).

—Ojos más abiertos —agrega Mía (1°).

—Para despedirnos, antes de que suene el timbre les voy a pedir que miren al compañero que está al lado de ustedes. Ahora, que le den un empujón. Vuelvan y le dan un abrazo fuerte. ¿Sienten alguna diferencia?

Suena el timbre.

Ideas para programar actividades con niños y niñas

La conciencia corporal reside en escuchar a nuestro cuerpo e interpretar sus mensajes. Cuando así lo hacemos, sentimos que aumenta o se hace más intenso el contacto con nosotros mismos y con los demás.

La idea de un campo energético humano que está directamente conectado a nuestra salud se va haciendo más aceptable en el marco del paradigma médico occidental. Cuando uno está alegre, feliz, lleno de energía o en cualquier otra disposición positiva, la presencia será más agradable para los demás que si está enojado. La energía que encierra un contacto encrespado o impasible no es la misma que existe en un contacto agradable, placentero. Ese estado corporal, esa disposición, en ese momento dado, se expresa a través de la energía. Aprender a advertir esa naturaleza energética y a percibir cuándo nuestro flujo circula o se bloquea es un entrenamiento que involucra la educación del cuerpo y creemos pertinente integrarlo a la formación de niños, niñas y adolescentes.

Necesitamos energía para movernos; hay energía en todos los procesos de la vida: en el movimiento, en el sentimiento y en el pensamiento. No es muy común que en la escuela nos hablen de esto y, por lo general, no lo es en el espacio de educación física,

pero es un elemento que no puede obviarse porque forma parte de la corriente vital, de lo que nos impulsa a movernos, de lo que nos reúne o nos aleja de los demás, de lo que nos enferma o nos sana.

Además es importante hacer referencia a lo que representa la carga o descarga de energía, porque todos los organismos son capaces de funcionar cuando existe un equilibrio entre la carga y la descarga energéticas y mantienen un nivel adecuado a sus necesidades y oportunidades. Los niños y las niñas en proceso de crecimiento necesitan de ese equilibrio para aprender. Si esto no sucede, pues hay problemas.

Toda actividad requiere y utiliza energía, que no solo permanece en los músculos sino también en los órganos, en el palpitir del corazón, en el hablar, en el emocionarse. En todo acto de expresión hay energía y cuando es libre se experimentan estados de satisfacción y placer. El gozo se vincula con la fluidez energética, con las sensaciones de bienestar, y se refleja, por ejemplo, en una respiración profunda. En cambio, cuando se reducen las oportunidades de sentir comodidad, descanso, baja la carga de energía y se pierde vitalidad, vienen las tensiones, el malestar, la respiración superficial.

Vivimos en una cultura que no siempre está orientada hacia el placer creador y a veces no respeta los ritmos del cuerpo, no los escucha, porque las ideas de maquinaria, rendimiento productivo, eficacia o sobreexigencia dominan. Esas fuerzas que muchas veces condicionan el bienestar actúan sobre nuestro sistema energético. Por eso, otra de las intencionalidades es motivar la libre circulación de ese flujo.

Imaginemos la energía como un río que corre calmo y libre y que va desechando todo sedimento que moleste su cauce. Ese flujo recorre y va pasando por diversas zonas del cuerpo; por algunas pasa tranquilo y por otras se queda estancado, no puede continuar, porque hay algo que lo detiene. Allí están los bloqueos energéticos. Algunas personas llaman “centros de energía” a estos puntos específicos del cuerpo donde la energía fluye y se expande o se estanca. Los hindúes los han llamado “*chakras*”. Si se limpian los caminos entre los estancamientos, la energía fluirá. Los hindúes cuentan que existen siete *chakras* y que cada estancamiento de energía que se produce en ellos puede tener su origen en la acumulación de bloqueos emocionales.

El propósito de esta actividad que vamos a proponer es continuar ahondando en la sensibilidad corporal desde el contacto con la energía individual y grupal. Vamos a recurrir a la filosofía oriental e hindú en particular para darle valor espiritual y emocional a la idea de energía, a esa corriente que navega dentro de nuestros cuerpos y entre los cuerpos e interviene en los estados de plenitud o malestar de cada uno.

Los centros de energía y la vida del cuerpo

Al primer centro energético los hindúes lo llaman “*chakra* de la *tierra*”. Está ubicado en la base de la columna. Se vincula con la supervivencia y se cierra con los miedos. Un modo de comenzar a conocerlo es estimular el poder de concentración, sentados percibiendo los apoyos de los isquiones: una actividad que puede colaborar para entrenar

la no dispersión.

La pauta ronda, en principio, en torno a la toma de conciencia de nuestra base al estar sentados. Desde la voz del profesor o la profesora se acompaña con indicaciones que se orienten a la percepción muscular de los apoyos y la columna vertebral. Luego se va situando a los estudiantes en la experimentación de la concentración desde un trabajo de autopercepción interna que libere del estorbo exterior.

Por ejemplo, podría pensarse un momento donde el grupo de niños organiza dos rondas, una por dentro de la otra. Luego, cerrando los ojos, todos intentan sentir sus isquiones, sus nalgas sobre la tierra. A una señal, la ronda que está por fuera se desarma y cada uno comienza a decir chistes, imitar animales, reírse alrededor de los que están sentados adentro. No se puede gritar cerca del oído de ninguno ni pegarle ni tocarlo ni acercarse. Quienes están en el centro procuran concentrarse en su presencia, respiran profundo. La actividad se cierra cuando el subgrupo que aún está en ronda y meditando se mantiene concentrado durante treinta segundos sin ser afectado por los disturbios del afuera. Luego cambian de roles. Es un ejercicio que busca obtener la calma en todas las situaciones y fortalecer la capacidad de concentración ante la perturbación proveniente del exterior.

El segundo centro de energía es el del *agua*; se vincula con el placer y la sexualidad en cuanto experiencia de contacto con uno mismo y los demás. Se bloquea con la baja autoestima y la imposibilidad de contacto con el otro. Se ubica debajo del ombligo y compromete a todos los movimientos de la zona sacrolumbar, las caderas, la pelvis. Pueden trabajarse esas zonas de manera sensoperceptiva con la ayuda de telas o con ejercicios para contactar con el otro a partir de la idea de confianza, con balanceos y entrega de peso.

El tercer centro de energía es el del *fuego*, ubicado en el plexo solar y el estómago; se relaciona con las emociones y se bloquea con los dolores emocionales. Se desarmoniza, por ejemplo, cuando el dolor físico se convierte en dolor emocional o viceversa. Es interesante cuando los niños y las niñas vivencian el calor que suele salir de esa zona colocando la mano en la boca del estómago. Es una oportunidad para realizar ejercicios de visualización y conexión con situaciones de tensión que han provocado dolores de panza o descomposturas.

El cuarto centro de energía es el del *aire* y se localiza en el corazón. Está vinculado con el amor y se bloquea con la pena, la tristeza. El amor es un tipo de energía que gira a nuestro alrededor y renace en forma de nuevos amores. Se sitúa en el centro del pecho y puede activarse a través de ejercicios respiratorios profundos. Plantear una actividad cuyo tema sea la identificación de los centros de energía es una gran oportunidad para que desde niños se visualice esa zona, para que se experimente cómo se expande cuando se respira profundamente y cómo se achica esa capacidad expansiva cuando se respira de manera superficial. Hay ejercicios compartidos de contacto con la palma de la mano para que los estudiantes puedan percibirse o percibir al otro.

El quinto centro de energía está localizado en la garganta: es el de la *voz* y se bloquea con la imposibilidad de decirse a sí mismo lo que está sintiendo. Aquí se abre la

oportunidad para jugar con la voz y el movimiento, soltar la garganta. Se puede relacionar el tipo de movimiento con voces agudas o graves. Es interesante proponer a los estudiantes respirar soltando la voz cuando exhalan. Si esto se activa desde pequeños, tal vez luego se liberen tensiones acumuladas en esa zona.

El sexto centro de energía es el de la *intuición* y está ubicado en el medio de la frente; se vincula con el conocimiento interior y cuando está bloqueado no permite crear. Esta actividad busca abrir la percepción extrasensorial para iluminar la creatividad que todos llevamos dentro. Apelar a la interacción entre el movimiento y las artes puede ser una oportunidad interesante para hacerlo. La intuición es todo aquello que va más allá de percibir a simple vista; es la habilidad de comprender algo sin la intervención de la razón. En este sentido, por ejemplo, se puede realizar un ejercicio que consista solo en mirar a los ojos a un compañero; visualizarlo de otra manera nos transporta a su mundo interior y a otro modo de expresión. Luego se invita a los estudiantes a comentar qué vieron.

El séptimo centro de energía está situado en la base superior de la cabeza y es de naturaleza absolutamente espiritual. Se abre a partir de un entrenamiento profundamente introspectivo.

La experiencia de reconocer otras fuerzas que sensibilizan el cuerpo por dentro y por fuera de la superficie de la piel le permite a cada uno dirigir la atención a los propios bloqueos corporales, alrededor de los órganos internos y también en la musculatura. Concentrarse en esas zonas, a veces poco exploradas, facilita otro tipo de percepción corporal, orientado a una toma de conciencia sensoperceptiva más compleja e integrada.

Desde esta nueva mirada sumamos la idea de un organismo con un sistema energético que regula y busca la gracilidad del cuerpo. La perspectiva energética nos permite entender la naturaleza de esa gracilidad en línea con los sentimientos que contribuyen a ese estado. Si bloqueamos la emoción al movernos, la movilidad se vuelve mecánica. Enseñar sobre el movimiento sin amor o compromiso emocional es poco efectivo para llegar al estudiante o, más aún, para generar aprendizajes.

Por lo general, las clases de Educación Física se configuran en torno a actividades de ritmo dinámico, movimientos amplios, tal vez orientadas hacia resultados, donde la percepción del proceso queda reducida. Con esta propuesta la idea es incorporar la quietud, la concentración, como parte del movimiento, porque el movimiento se vuelve interior, de presencia vibrante. También, la búsqueda de movimientos lentos articulados con las detenciones; de esta manera se exploran los pies, las manos, el rostro entero mediante un estado que desacelera. Esta es una lógica que respeta el moverse y detenerse. Con la toma de conciencia de la pausa, los estudiantes se encuentran con la respiración. Concentrarse en ella es una herramienta que puede ser útil más allá de la clase, sobre todo en momentos de angustia o ansiedad.

Buscar el equilibrio interno no solo es una tarea que compromete el desarrollo de la red de sistemas orgánicos; hay otros elementos que también intervienen. Actualmente las neurociencias se están ocupando de algunos de ellos, particularidades de nuestro cuerpo asociadas a un entramado de aspectos físicos, emocionales y energéticos, tema que es muy interesante para que también los adolescentes lo trabajen en su clase de Educación

LA CONCIENCIA CORPORAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Dolores de panza

Miriam, la profesora de Educación Física de 4° año, llegó unos minutos antes al colegio para retirar unos certificados médicos de estudiantes que habían estado con problemas de salud. Se detuvo en cada diagnóstico y advirtió que en todos se repetía la misma prescripción: dolores estomacales. Era un número de certificados mayor de lo habitual. Desde principios de año ella había observado que las clases no eran muy motivadoras. Los estudiantes no estaban bien predispuestos y había bastante agresividad en las relaciones vinculares.

Como Miriam es una profesora interesada en el trabajo en equipo, se preocupó en buscar información de sus estudiantes entre los docentes de las demás asignaturas. Por lo general, todos apuntaban hacia argumentos vinculados con la desprotección social, los hogares conflictivos, el consumo de drogas y alcohol y demás factores que llevaban a los jóvenes a un alto nivel de exclusión social.

Con ese dato trató de realizar clases que implicaran mucha descarga corporal, juegos divertidos, con la intención de que la asignatura no implicase un peso más para cargar. Prestaba atención a los diálogos y utilizaba música en actividades de gran distensión, para que los estudiantes pudieran vincularse de otra manera. Pudo entablar relación con los que se le iban acercando y le contaban sus problemas; algunos los pudo canalizar y la escuela prestó ayuda, y otros, lamentablemente no, porque excedían la intervención institucional. Pero, al parecer, su disposición y actividades no la conformaban y probablemente a algunos de los estudiantes tampoco, porque los certificados para eximirse de las clases iban en aumento.

Ese día se tomó unos minutos para pensar qué podía hacer para realizar un cambio, algo diferente, que renovase el aire de las clases. Lo primero que se le vino a la mente fue buscar algún material que pudieran leer y que no tuviera que ver con reglamentos deportivos, que era lo acostumbrado. Abrió su computadora y se puso a explorar en Internet. Mientras observaba textos que no la convencían demasiado, la magia de la intuición se presentó de golpe y pudo enlazar los certificados y la baja disposición de los estudiantes a través de un video de YouTube que había guardado unos días atrás. Se trataba de una entrevista que le realizó el periodista Andy Kusnetzoff en su programa *Perros de la calle*, de radio Metro, al doctor Mario Alonso Puig, médico español, especialista en cirugía general y del aparato digestivo, formado en posdoctorado en la

Escuela de Medicina de la Universidad de Harvard y miembro de la Academia de Ciencias de Nueva York y de la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia. En la entrevista hablaba sobre la psiconeuroinmunobiología, la ciencia que estudia la conexión que existe entre el pensamiento, la palabra y la fisiología del ser humano, y desarrolló explicaciones acerca de las relaciones entre pensamiento y palabra como una forma de energía vital que tiene la capacidad (y esto ha sido demostrado de forma sostenible) de interactuar con el organismo y producir cambios físicos muy profundos.

Miriam estaba preocupada por la salud de sus estudiantes y, cuando vio el *link* del video, se le ocurrió que podía ser útil en su clase. Miró el reloj y aún faltaban veinte minutos para la hora, de modo que continuó navegando en Internet para buscar algunos datos más y repensar la idea. Encontró una entrevista publicada por la periodista Betty Varela en el diario *La Vanguardia* de Barcelona el día 23 de agosto de 2010, y allí se hizo más precisa la intencionalidad. El título de la nota era “Psiconeuroinmunobiología: lo que el corazón quiere, la mente se lo muestra”. El propósito de la clase sería reflexionar sobre la relación entre las emociones y la salud.

Sin esperar un minuto más, fue a gestionar la sala donde se solían proyectar videos y afortunadamente la consiguió. Todo listo para la clase. Luego esperó a que llegaran los estudiantes para ir al club de la esquina donde realizaban la clase y les comunicó a todos que ese día se realizaría en la sala de proyecciones. Con cierto asombro se dirigieron todos allí.

Se acomodaron y lo primero que hizo Miriam fue sacar los certificados; los leyó uno por uno y les preguntó a los estudiantes cómo estaban. Contaron que habían padecido dolores abdominales agudos, vómitos y diarreas; una estudiante dijo que le habían diagnosticado úlcera; otra, colon irritable, y otro contó que había tenido un virus estomacal o alguna indigestión.

—Hoy les voy a compartir una parte del programa de *Perros de la calle*, de Andy Kusnetzoff; ¿lo conocen?

—Síííí.

—Genial. En este programa vamos a escuchar a un doctor que nos hablará de muchos de los dolores estomacales, del cerebro, del corazón de una manera muy interesante.

Miriam le dio *play* al programa. Había un murmullo molesto que ella dejó fluir hasta que poco a poco fue mermando. Algunas de las expresiones de la emisión radial fueron:

—El cerebro es un órgano que pesa solo un kilo y doscientos gramos pero tiene un montón de secretos y, curiosamente, muchos de los descubrimientos que se han hecho en el mundo de la ciencia no llegan a la sociedad y podrían ayudarnos a conocernos y a comprender por qué a veces nos enfermamos, nos enojamos, nos desesperanzamos [...]. Muchas de nuestras emociones tienen un reflejo inmediato en nuestro tubo digestivo. [...] Hay una cosa que se llama “inteligencia intuitiva”, a la que se le da mucho valor, y si nos detenemos a pensar en esa sensación en el estómago tan fuerte, es porque una de las estructuras importantes del cerebro, que se llama “ínsula de Reil” (cumple funciones perceptivas), está recogiendo constantemente información del tubo digestivo.

—Entonces eso que nosotros llamamos “nudo en el estómago”, esa sensación que uno siente en las entrañas, tiene una explicación real, no es solo poética —dice Andy K.

—Exactamente —dice Puig, y continúa—: [...] Se han identificado tres cerebros, uno que se encuentra dentro de la cavidad craneal (la que todos conocemos), otro en el corazón y otro en el tubo digestivo [...]. Estos tres cerebros suelen estar conectados; lo que sucede es que, a veces, se independizan. Cuando se independiza el cerebro del tubo digestivo la persona puede sufrir molestias: colon irritable, espasmos, alteraciones en la digestión y, a veces, el punto de vista de la medicina no alcanza para calmarlos. Sin embargo, cuando la persona reduce su ansiedad y ve la vida con más ilusión, con frecuencia y de forma natural, aunque pueda llevar un tiempo, el tubo digestivo vuelve a sincronizarse con el tejido cerebral en la cavidad craneal.

—Pero ¿quién manda a quién? —pregunta Andy K.

—Cuando el tubo digestivo se independiza, quien manda en los asuntos del tubo digestivo es el cerebro del tubo digestivo y el otro (el correspondiente al cerebro de la cavidad frontal), aunque uno se diga: “Deseo estar bien”, no permite que esto suceda. Esa rebeldía del tubo digestivo genera todo tipo de alteraciones.

—¿Cómo hago para hablarle a ese cerebro? —dice Andy K.

—Te cuento una anécdota. Vino una mujer a mi consulta. Llevaba un sobre lleno de resultados de análisis médicos. Dijo que no podía más del dolor. Le hicieron de todo. Tomaba todo tipo de medicinas. Todas las pruebas eran normales, pero las molestias eran profundas y continuaban. Le pregunté si había algo en su vida que le generaba alguna tensión. Algo sencillo, de todos los días. “Ya sé”, dijo, “es mi jefe, no lo aguanto más”. “Pues ya tenemos un nuevo remedio para su estómago. Le recomiendo que, a partir de ahora, cada vez que vea a su jefe le sonría.” La primera impresión se manifestó en el rostro de la paciente. Me miraba como si la sugerencia fuese una broma o una ironía. Pero era absolutamente convincente para mí. “No me va a salir, no se lo merece.” “Pues al principio finjalo.” Volvió a las dos semanas y dijo: “El primer día tuve que usar todos los músculos del cuerpo para sonreír. Pero una vez que mi sonrisa se hizo más genuina mi jefe comenzó a cambiar. Dejé de dolerme el estómago y no tomé más remedios”. [...] La sonrisa tiene la capacidad de alterar el circuito de la angustia ya que está enviando un mensaje al cerebro de que todo está bien. Si sostienes la sonrisa, el cerebro necesariamente tiene que hacer algo para adaptarse a ese mensaje.

—Ahora, ¡es increíble!, porque esta no es una nota que te dice: “Hay que ser feliz, hay que sonreír, sin desmerecer, pero te lo dice alguien especialista en sistema digestivo, es decir, científico [...]; parecería que el cuerpo es un reflejo de lo que vos le ordenás” —dice Andy K. [...]

—La sonrisa natural auténtica, no una sonrisa fingida, involuntaria es la más potente. Incluso fingiéndola, sin ironías, tiene la capacidad de modificar el estado emocional. [...] En Boston hicimos un estudio con voluntarios. Un grupo observó una serie de imágenes donde se proyectaban palabras negativas como “pozo”, “oscuridad”, “imposibilidad”, “problema”, “dificultad”. Luego a ese grupo le realizaban un análisis de sangre para medir la hormona cortisol (hormona del miedo) y notaron que aumentó. Luego hicieron la prueba con otro grupo y le modificaron las palabras dándoles sentido positivo y optimista, y el cortisol resultó mucho más bajo. Nuestras palabras abren espacios emocionales, llaman a determinadas imágenes, todo esto nos da esperanza porque en la gestión de nuestra cara, en la gestión de nuestras palabras, de las acciones que llevamos a cabo está la gestión de nuestro mundo emocional.

—Eso que se dice, “Se enfermó por lo amargado que estaba”, ¿puede ser? —pregunta Andy K.

—Claro que sí. [...] Te doy un ejemplo: cuando vivimos sosteniendo mucho resentimiento, frustración, ira, emociones que llaman “tóxicas”, segregamos cortisol. El cortisol se acopla a las membranas de los glóbulos blancos, de los linfocitos, células que nos protegen de bacterias y tumores, y no las dejan funcionar. Por eso ahí nos vienen gripes, etc. [...] Hablamos de todo esto como un proceso [...], buscar el lado positivo de la vida sin negar que también hay lados oscuros y dolorosos y desagradables; estaríamos cambiando la estructura física del proceso. Esto reestructura y nos da la posibilidad de reinventar nuestro cerebro (o nuestros cerebros) y, si nos mantenemos a pesar de las caídas, llega un momento en que el cerebro realmente cambia de manera natural y empiezas a ver con especial facilidad aquello de la vida que sí está bien. Con lo cual tu forma de relacionarte con la vida será radicalmente distinta. No niegas el problema pero das más peso a la oportunidad. [...] Anotar en una hoja los sentimientos de ira es algo muy liberador y descomprime la tensión, e inclusive salir a caminar a paso activo produce cambios importantes a nivel orgánico [...]. Todo esto es una forma de ver el sano cuidado. Se trata de conocerse para comprenderse y de comprenderse para superarse [...]. Aflorar talentos y capacidades que no sabemos que tenemos para dar ese paso, saliendo de la zona de confort [...]. A veces es oscuro, caótico, se siente vacío [...]. Requiere de

una fuerza grande para salir de esa zona de confort [...]. A veces la vida bruscamente te saca de esa zona, no hay remedio; otras veces hay algo que te inspira a hacerlo. [...] Si la pregunta que ustedes me hacen es si podemos ser felices, la cambiaría y diría: “¿Estamos dispuestos a ser felices?”.

En la sala de proyecciones se generó un mutismo inusual. Por un momento Miriam acompañó ese silencio, hasta que levantó sus cejas y preguntó:

—¿Qué piensan acerca de lo que escucharon?

Silencio.

—Si les vuelvo a nombrar el “nudo en el estómago”, ¿qué les viene a la mente?

—¿Nervios? —dice Mariel.

—Indigestión —dice Sergio.

—¿Recuerdan alguna situación que les ocasionó dolor de estómago?

—Los exámenes —responde Maia.

—Los partidos de San Lorenzo —continúa Ian.

—Los enojos de mi hermano —dice Paloma.

Los rostros se tornaron tiesos, ni una broma.

—Últimamente los dolores de panza son casi diarios —expresó Vilma, una de las que habían presentado el certificado—. Es insoportable. Por un momento me sentí identificada con esa persona que comentó el doctor y me puse a pensar qué era lo que podía darme ese dolor de panza y tal vez no es una cosa sola, sino que son muchas que se juntan, supongo. Parece muy fácil la solución cuando dijo lo de la sonrisa, pero es muy complicado; ¿cómo haces cuando odiás a alguien, estás muy caliente con alguien que te *bardea* todo el tiempo?, ¿le vas a sonreír? Se pone peor.

Risas.

—¿Qué opinan? —interviene la profesora—. Acordate de que al principio esa persona dijo que no le fue fácil hacerlo y parece que después algo cambió. Y que la referencia a la sonrisa no es para el otro, sino para vos, para tu salud, como algo sentido desde adentro, no para el afuera.

—Tal vez probar lo que el doctor dijo al final, eso de descargar el enojo en una hoja, escribiéndolo, en lugar de hacerlo con las personas. Yo noto que la gente está muy mal y en la calle salta por cualquier cosa. Todos deberían llevar una libretita en su bolsillo —dice Violeta.

Risas.

—¿Cómo les suena eso de que pueden transformar sus molestias físicas desde el pensamiento? —dice Miriam.

—Bueno, a mí me sonó como la transformación que hizo mi tío, que se enfermó y realmente lo vimos mal, tomaba remedios que le reventaban el estómago, y gracias al padre Pedro, con quien pudo compartir todas sus angustias, pudo ir saliendo de a poco y ahora está prácticamente curado —comentó Lautaro.

—Esto que vos decís, Lautaro, lo vinculo a lo que el doctor dijo en una nota; se lo leo: “El pensamiento y la palabra son una forma de energía vital que tiene la capacidad de interactuar con el organismo y producir cambios físicos muy profundos”.

—Sí, se me ocurre que tal vez conversar con el padre Pedro lo calmó y además,

según lo que dijo el doctor, quizás el padre le permitió a tu tío revisar cómo llegó a enfermarse, ¿no? —dice Azul.

—Yo creo que esa es la cuestión, Azul: poder observar de qué manera lo que vivimos nos influye en nuestro estado; y el doctor pone énfasis en que los dolores o molestias corporales no tienen solo una explicación física y una solución química, sino que hay otros elementos que intervienen y que están a nuestro alcance, que podemos contribuir para estar mejor y vivir mejor.

Les leo otro fragmento de una entrevista a este mismo doctor —continúa Miriam—:

Un valioso recurso contra la preocupación es llevar la atención a la respiración abdominal, que tiene por sí sola la capacidad de producir cambios en el cerebro. Favorece la secreción de hormonas como la serotonina y la endorfina y mejora la sintonía de ritmos cerebrales entre los dos hemisferios.

La palabra es una forma de energía vital. Se ha podido fotografiar con tomografía de emisión de positrones cómo las personas que decidieron hablarse a sí mismas de una manera más positiva, específicamente personas con trastornos psiquiátricos, consiguieron remodelar físicamente su estructura cerebral, precisamente los circuitos que les generaban estas enfermedades.

Según cómo nos hablamos a nosotros mismos moldeamos nuestras emociones, que cambian nuestras percepciones. La transformación del observador (nosotros) altera el proceso observado. No vemos el mundo que es, vemos el mundo que somos.

—¿Cómo lo ven?

Silencio.

—Vamos a probarlo —dice la profesora.

Miriam realizó un ejercicio de respiración profunda para que los estudiantes vivenciaran el circuito y reconocieran cómo inhalaban y exhalaban. Lo repitió varias veces mientras ellos cerraban los ojos. Fueron varios minutos y llamativamente todos habían acatado la pauta, situación que no era habitual. Sin embargo, sucedió algo más que la conmovió. Dos estudiantes se emocionaron. Miriam reconoció a aquellas que pedían eximirse de la clase, que se abrazaban a dos compañeras y lloraban. Los demás abrieron los ojos y las observaron en un silencio contenedor. La profesora también estaba emocionada y se acercó a una de ellas apoyando su mano en el hombro.

—Quiero que sepan, queridos estudiantes, que la emoción forma parte de nuestras clases porque es un aspecto fundamental de nuestro cuerpo, que interviene todo el tiempo que lo usamos. Además de nuestra musculatura, de nuestros órganos, de la sangre, hay otros fluidos energéticamente cargados, como, por ejemplo, los intercelulares. Todo esto que estamos explorando juntos desafía lo que podríamos denominar “las fronteras anatómicas”, que, por cierto, son muy importantes, pero no son las únicas partes que nos constituyen, y en una clase acerca del cuerpo es necesario tratarlas.

“¿Nunca experimentaron, al enojarse, como una ola de ira que sube por la parte superior del cuerpo, cargando los brazos, los ojos y la cara? ¿O no se obnubilaron ante tanta bronca? En esas ocasiones a algunos les sucede que el rostro empalidece y un torrente de frío inunda sus venas porque la sangre no logra llegar a su piel.

“Lo que uno siente puede leerse en la expresión de su cuerpo. Las emociones son

movimientos o alteraciones dentro del cuerpo, que se traducen en alguna acción exterior. La ira produce tensión; la tristeza, decaimiento; la alegría, excitación.

“Siendo el cuerpo un sistema energético, interactuamos con otros y esas energías también interactúan. Además de la energía derivada de la combustión de los alimentos, uno se carga o estimula en virtud de fuerzas que pueden ser positivas o negativas. La amabilidad en las palabras o el maltrato ejerce un impacto negativo o positivo en nuestra energía y eso tiene efecto en nuestra salud.

Quedaba muy poco tiempo de clase, de modo que Miriam les pidió opinión a los estudiantes para concluir la:

—Hoy resultó muy diferente la clase, me dejó pensando. Algo nuevo. Estuvo bueno. Después de toda la mañana de tensión pude relajarme —dijo Mariel.

—Me interesa esto de la palabra y los dolores. Creo que es necesario ver si hace efecto. Estaré atento sobre todo cuando me viene la ira —siguió Marcelo.

Risas.

—En la clase de Educación Física podemos charlar del cuerpo, no solo correr, hacer abdominales; es también estudiar sobre lo que sucede con nuestro cuerpo. Esto es lo interesante para mí —expresó Lautaro.

—Nunca imaginé que podía ponerme a llorar en medio de una clase mientras escuchaba lo que estudiábamos. Fue la primera vez que me ocurrió esto. ¡Gracias! —expresó Sara.

—Perdón, profe, pero a mí, particularmente, mucho el deporte no me gusta, pero este tema que tratamos hoy me ha interesado y la relajación, eso sí que está bueno —agregó María.

—Esto de escuchar el cuerpo, conocerlo, quererlo y saber que lo tengo que cuidar me llevo hoy —dijo Nadia.

—Lo que más me gustó de esta clase es que en Educación Física se puede tratar algo así de serio y está muy bueno. Y lo mejor fue encontrarme a mí misma comprometida con eso serio —sumó Alina.

El resto de los estudiantes escuchaban atentos; la mayoría de los varones se quedaron mudos y se los notaba muy interesados.

Miriam, más que satisfecha.

Timbre.

Itinerarios posibles

Tras la clase en que se escuchó el programa de radio, quedaron circulando entre los estudiantes algunas ideas acerca de una nueva mirada de la salud. La imagen de los tres cerebros (el de la cavidad craneal, el del corazón y el del tubo digestivo), las explicaciones del doctor Puig acerca de por qué nos enfermamos y su focalización en aquellas emociones que tienen un reflejo inmediato en el tubo digestivo resultaron, probablemente, conceptos nuevos que debían procesarse y, sobre todo, experimentarse.

Por eso el propósito de la profesora fue continuar intercalando algunas clases o material de lectura para profundizar esa otra mirada e introducir la cuestión de la conciencia corporal.

La idea, entonces, fue iniciar este nuevo abordaje con el fin de que el grupo tomase conciencia del impacto en cada uno de las palabras, los gestos, las acciones y la manifestación del mundo emocional, de las relaciones vinculares, todo, con la intención de buscar herramientas para gestionar ese universo de emociones, transitar hacia el bienestar y no quedarse prisioneros de malestares, frustraciones o resentimientos. Así que les propuso a los estudiantes reservar una vez por mes la sala de proyecciones para continuar realizando clases teóricas de Educación Física con temas vinculados a la salud del cuerpo.

El día previsto, Miriam se sinceró y les contó por qué había decidido reproducir el programa de radio. Les habló de las relaciones vinculares, las agresiones, las peleas, los malos tratos que observaba entre ellos y les dijo que consideraba esa cuestión como un tema significativo para tomar en la clase de Educación Física. Se le ocurrió que, tratándolo de manera “seria”, como había dicho Alina el otro día, tal vez impactara sobre la conciencia corporal que cada uno tenía de sí mismo y de los demás. Previamente a la clase se había reunido con la profesora de Biología para proponerle un trabajo compartido y tratar estos temas de manera articulada. Ella aceptó entusiasmada y juntas reflexionaron acerca de las especificidades de ambas asignaturas para tratar el tema. Así Miriam planteó su clase para demarcar estos contenidos en el contexto de su espacio curricular.

—Volvemos a nuestros órganos. Hoy haremos referencia a su doble capacidad: la cortical y la subcortical.

Miriam citó a la psicoterapeuta brasileña Suely Rolnik, que describe estas dos capacidades, y así las explicó:

—La capacidad cortical corresponde a la percepción y permite aprehender el mundo en sus formas para luego proyectar sobre ellas las representaciones de las que uno dispone y así les da sentido. Esto quiere decir que cuando percibimos nuestro entorno armamos imágenes, ideas acerca de este. Cada generación tiene supuestos, creencias, preceptos que ponen límites y generan patrones de pensamientos entremezclados con esa capacidad de captar el mundo. La capacidad subcortical es aquella que permite aprehender el mundo como campos de fuerzas que afectan y se hacen presentes en el cuerpo bajo la forma de sensaciones. Es una capacidad desvinculada de la historia del sujeto y del lenguaje y que Suely Rolnik describe como “una presencia viva hecha de una multiplicidad plástica de fuerzas que pulsan en nuestra textura sensible tornándose así parte de nosotros y de nosotras mismas”. A esto ella lo llamó “cuerpo vibrátil”. Vamos a intentar integrar estas capacidades para pensar nuestro espacio curricular. Por eso les proponemos, retomando algunos aportes del doctor Puig, que se junten en grupos de cinco personas y anoten qué actividades realizadas hasta el momento durante las clases de Educación Física creen que han estimulado cada una de estas capacidades. Luego lo comentaremos. Tienen veinte minutos. A aprovechar el tiempo.

Miriam, respaldada por sus vivencias corporales a través de la eutonía, la bioenergética y técnicas de danza de contacto, se propuso como objetivo que les quedara claro a los estudiantes que, en capas más profundas, subyacen, en forma inconsciente, registros corporales que desean emerger a la superficie de la conciencia. Así es que estuvo recorriendo cada uno de los grupos para reorientarlos. Les contó a los estudiantes, por ejemplo, que la capacidad cortical se vincula a la percepción de los movimientos a través de la toma de conciencia de sus articulaciones, de la posición del cuerpo y sus partes en el espacio y de la planificación motora en articulación con la información sensitiva. También facilitó datos acerca de la capacidad subcortical, una zona asociada a lo emocional, su procesamiento, a reacciones y procesos inconscientes.

Terminados los veinte minutos cada grupo expuso lo charlado.

—En el grupo estuvimos revisando todas las clases que recordamos desde el jardín de infantes y notamos, por ejemplo, que tal vez en este se estimule la capacidad subcortical más que durante la escuela primaria.

—¿Por qué? —pregunta la profesora.

—Porque observamos que los profesores hacen jugar más a los niños y esos juegos son como más libres. En cambio, en la primaria y luego en la secundaria eso se va perdiendo y estamos menos libres para hacer lo que sentimos. ¿Puede ser?

—Puede ser —respondió la profesora.

—Nuestro grupo pensó algo parecido. Parece que es todo más pensado, ¿no?; por ejemplo, *tenemos* que jugar al vóley o al *handball*, o ellos al fútbol. Todo reglado. Lo que sucede es que no se nos ocurrió qué otra actividad realizar para estimular las capacidades subcorticales.

—¿Qué dice el otro grupo?

—También fuimos por ahí: creemos que todo lo que es entrenamiento deportivo requiere de pensar y aplicar estrategias y entrenar técnicas específicas; no sé si se puede pensar desde esas otras capacidades. No podemos imaginarlo como juegos de jardín de infantes sin reglas, con mucha libertad.

—¿Por qué?

—Porque no da, profe, ¿en serio nos dice?

—¿Qué pasa si repensamos las clases que hemos realizado hasta ahora pero desde el estímulo de estas dos capacidades? —dice la profesora.

—¿Un partido de fútbol, por ejemplo? —pregunta Roque.

Miriam asiente.

—Bueno —dice Laura—, ¿tal vez apelar a la emoción de los jugadores?

—¿Por ejemplo, poder sentarnos a conversar acerca de cómo nos relacionamos dentro de la cancha, cómo nos sentimos? —expresa Viviana.

—Por ejemplo —responde Miriam.

—Ah, ¿serían esas interpretaciones emocionales de los jugadores que se hacen en la cancha, por ejemplo? —continúa Pablo.

—Por ahí vamos diferenciando —agrega Miriam.

—¿Podría ser cuando un jugador en la cancha grita con fuerza un gol o hace algún

movimiento de descarga cuando algo le da mucha bronca? ¿Puede ser que ahí esté actuando la capacidad subcortical? —pregunta Marcela.

—Sí, correcto, y probablemente, sin darse cuenta, no solo él está haciendo algo con su cuerpo, sino que también estaría liberando tensiones más emocionales. Por eso, en mi postura personal y siguiendo a distintos autores que hablan del tema, yo no hablo de cuerpo sino de corporeidad y no hablo de movimiento sino de motricidad. Justamente tiene que ver con la unión inseparable de estas dos capacidades del sistema nervioso. Y, profundizando un poco más, ¿cuándo les parece que estaríamos advirtiendo la combinación de ambas capacidades? —pregunta Miriam.

—¿Cuando hablamos de nuestras emociones sintiéndolas? —responde Maia, con cierta duda.

—Correcto. Entonces, ¿ven posible pensar en actividades que puedan articular, por ejemplo, la flexibilidad corporal con la liberación de tensiones emocionales en nuestras clases?

—A mí se me ocurre que podríamos agregar a las clases un momento de relajación, como lo que hicimos el otro día, y un espacio de reflexión, como lo estamos haciendo ahora —dice Ian.

—Muy bien.

—¿El de la respiración profunda también?

—Sí, ¿por qué no? —dice Miriam.

Las clases continuaron y poco a poco tanto las teóricas como las prácticas se fueron ensamblando, y de esta manera se exploró una nueva perspectiva de la salud. Lo interesante fue que la clase de Educación Física se transformó en un espacio susceptible de ser estudiado, además de ser practicado. Las actividades prácticas se concebían como una aplicación de las reflexiones y durante esas prácticas emergía material que luego era discutido en los encuentros en la sala de proyecciones.

Antes de finalizar el año, la profesora proyectó un documental que, en algunos ámbitos de la ciencia, resulta controvertido. Su intención fue provocar el debate en el grupo para continuar sumando otros modos de comprender lo corporal.

El documental cuenta la experiencia del doctor Masaru Emoto, un doctor diplomado y licenciado en Medicina Alternativa por la Universidad Abierta, también graduado en Relaciones Internacionales en el Departamento de Humanidades y Ciencias de la Universidad de Yokohama. Emoto se ha dedicado a la investigación de distintos tipos de agua, tales como el agua en el cuerpo humano, el agua que ingerimos en la vida cotidiana, el agua en la Tierra. A través de fotos de cristales de agua congelados a cierta temperatura, experimentó cómo las palabras afectan a esas moléculas. Captó, con instrumentos especiales, formas geométricas armónicas o deformes según las vibraciones energéticas del entorno o las palabras sobre las moléculas. En su libro *Mensajes del agua* (2003) señaló que “el agua, lejos de estar inanimada, está realmente viva y responde a nuestros pensamientos y emociones”. Montó un centro de investigación en Japón con una meta bien definida: demostrar que los pensamientos y las emociones humanas pueden alterar la estructura molecular del agua y, por consiguiente, cambiar nuestro

universo interno, dado que el cuerpo está compuesto por 70 u 80% de agua.

Durante esta clase, Miriam les solicitó a sus estudiantes que atendieran al documental y luego, para la siguiente, investigaran a este médico porque iban a armar una discusión en dos grupos, los que acordaran con su exploración y los que la criticaran. Ese día la clase se convertiría en un debate donde se interpelaría cada postura.

—Se postularán para un grupo o el otro, pero lo harán en forma secreta, y me lo enviarán por correo electrónico —les dijo.

El día de la clase Miriam ya tenía registradas las postulaciones; los dos grupos eran más o menos parejos, dado que una importante proporción no le había enviado el *mail* para posicionarse, de modo que los distribuyó ella. Les pidió que se sentaran en el suelo en ronda y les dijo que no iban a dividirse en dos, sino que cada uno hablaría desde su lugar y que podían estar intercalados.

Cuando la profesora les dio la palabra a los estudiantes, la primera voz fue la crítica:

—Estuve buscando en Internet y encontré que las conclusiones de Masaru Emoto están consideradas como pseudocientíficas porque sus investigaciones no parecen contener las leyes de la física y algunos dicen que usa métodos inapropiados. Comentan que no siguen un método científico válido. Hablan de falta de rigurosidad —dice Roque.

—Yo solo traté de interpretar ese experimento, no lo miré desde la cosa científica. A mí me parece que deberíamos considerarlo como un motivo para reflexionar acerca de cómo los pensamientos, las palabras y el entorno afectan a las personas. Piensen que nosotros estamos compuestos por mucha agua y si atendemos a su investigación tal vez podamos pensar que las vibraciones del entorno afectan a nuestro cuerpo —agrega Miriam.

—Pero, si lo miramos desde la ciencia, lo que decís no es científico. Es como una revelación, no sé, tal vez espiritual. No es la manera de entender un fenómeno. Se necesita mayores pruebas, ¿no les parece? —responde Viviana subiendo el tono de voz.

—Yo encontré que Karl Popper, un filósofo y teórico de la ciencia, puso a la astrología y al psicoanálisis como ejemplos de pseudociencias; sin embargo, ambas disciplinas hoy tienen un lugar y han demostrado cosas importantes. ¿No creen que debemos ser tolerantes con ciertas experimentaciones que realizan algunos investigadores? —comenta Jorge mirando sus notas.

—A mí no me convence, estoy de acuerdo con eso que dice Roque, de buscar más pruebas para que eso funcione y pueda difundirse. Parece más una cuestión mágica que un método científico —agrega Jerónimo.

—Bueno, yo pienso que durante la historia de la ciencia paso mucho esto de ir cuestionando algunos saberes, quizás más adelante su experimentación se hace más científica. Quienes la critican se posicionan como la voz del saber y en verdad no existe eso. Porque lo que hoy es ciencia tal vez mañana se refute. Está bueno escuchar otras voces y experimentaciones con mayor apertura antes de juzgarlas con ese tono acusador. Tal vez quienes tenemos dos maneras diferentes de ver el mundo, tal vez sea filosófico. Nosotros miramos los descubrimientos como una especie de magia, una exploración menos rígida. Más que tratar de eliminar búsquedas, la idea es sumarlas —agrega Violeta.

—Si volvemos a este médico, se me ocurre que la mayoría de la comunidad científica se le habrá puesto en contra, y yo creo que él mismo reconoció que no todas las muestras de agua de manantial o tratadas con vibraciones dan como resultados esos cristales de hielo —responde Mauro.

—Es que Masaru Emoto afirma que este fenómeno va más allá de la ciencia. ¿No podemos darle un lugar a la posibilidad de que el agua cambie su estructura interna cuando se la somete a determinadas vibraciones y que eso aún no pueda demostrarse? A veces la ciencia no tiene explicaciones para entender todo lo que sucede en el universo y eso de por sí no quita que sucedan ciertas cosas asombrosas —le contesta Violeta.

De esta manera se desarrollaron los argumentos de una y otra perspectiva. Miriam intentó que no se personalizara la discusión; solo se emitía el fundamento. Finalmente cerró la actividad.

—Cada uno de nosotros tiene su opinión sobre esto y está bueno que así sea. Solo compartirlo y poder tomar lo que a cada uno lo nutra. Para cerrar esta clase sin dar ningún veredicto, solo dejarla abierta para seguir debatiendo, les dejo algo que dijo Albert Einstein para que se lo lleven:

Un ser humano es parte del todo que llamamos “universo”, una parte limitada en el tiempo y en el espacio. Está convencido de que él mismo, sus pensamientos y sus sentimientos son algo independiente de los demás, una especie de ilusión óptica de su conciencia. Esa ilusión es una cárcel para nosotros, nos limita a nuestros deseos personales y a sentir afecto por los pocos que tenemos más cerca. Nuestra tarea tiene que ser liberarnos de esa cárcel, ampliando nuestro círculo de compasión, para abarcar a todos los seres vivos y a toda la naturaleza.

Una de las misiones, parafraseando a este científico, ha de consistir en liberarnos de esa prisión. Qué mejor lugar para hacerlo y, de esta manera, ensanchar el circuito de opiniones, saberes, que la escuela y este espacio, que no solo es de entrenamiento corporal desde un cuerpo que se mueve, sino desde un cuerpo que siente, piensa, se vincula, se emociona.

En este capítulo compartimos solo unas propuestas educativas, pautas, rutas para continuar ampliando el potencial de las clases y la formación profesional del docente. Solo es necesario leerlo y volverlo a leer para buscar aquellas aristas que siembren más creatividad, que provoquen, que estrechen el miedo a abrir el camino a otras miradas y les den lugar a otros campos del saber situados con iguales o diversos propósitos.

4. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

El ser humano no es un participio, es un gerundio. No estamos hechos, nos vamos haciendo.

Ortega y Gasset

El despliegue de nuestro potencial no tiene edad: nos formamos a lo largo de la vida, sin importar el lugar circunstancial que nos toque ocupar. Sin embargo, también es cierto que para poder desplegar nuestro potencial es necesario encontrarnos en un ámbito cómodo, acompañados, escuchados y con motivación para habilitar aprendizajes.

Joan Miró decía que “la pintura no se hace con ideas, se hace con colores”. Cada una de las experiencias que vivimos tiene un efecto sobre nosotros e impacta con un tono, imágenes coloridas o sombrías, sensaciones, emociones. En este sentido, la experiencia es un fenómeno corporal.

Las experiencias, vistas desde instancias educativas, comprometen percepciones. El encuentro con lo palpable, lo sensible, lo corpóreo es un desafío para quien ocupa el lugar de formador o formadora. Por eso, a la hora de ser parte de un acto educativo, ya sea como educador o estudiante, es fundamental *dejarse afectar* disponiendo de los cinco sentidos para vivir ese encuentro con intensidad.

Uno de los grandes desafíos que se plantea el enfoque de la sensibilidad expresiva es que el estudiante logre expresar su emoción mientras está transitando la actividad. Y, principalmente, que deje manar sus temores.

El miedo a lo desconocido es inherente al aprendizaje; sin embargo, no todos los profesores o las profesoras le dan lugar en las situaciones de enseñanza. Cuando la inmediatez filtra determinadas pautas, bloquea la posibilidad de darle lugar a lo nuevo y la experiencia se queda en capas superficiales; por ende, no llega a la transformación. La búsqueda de resultados inmediatos condiciona el dejarse afectar y fragiliza la asimilación de lo vivido en clase, porque, cuando cesa la exigencia externa, ese espacio que podría haberse llenado con algo nuevo deviene en vacío. No hubo compromiso interno. No fue vivido desde adentro, sino que solo se impuso el cumplimiento.

Nuestro abordaje de la formación se relaciona con el goce. El verdadero goce es producto de un aprendizaje y el aprendizaje lleva tiempo, recurso del que, justamente, carecen algunas propuestas. El goce puede darse si se trasciende la idea de inmediatez. Fluir con placidez puede incluir momentos de ansiedad, agobio, amargura, pero el reto es

que la profesora o el profesor le den sitio a que estos sentimientos se expresen. Lo mismo sucede con la tolerancia al error: si se anula la posibilidad de equivocarse, se corre el riesgo de anular al estudiante y aquí se manifiesta otra expresión del miedo.

En estas circunstancias, cuando el estudiante carga en alguna parte de su cuerpo temores cincelados por imágenes, sensaciones, emociones que amenazan su potencial para aprender, es necesario concederle un espacio a lo que siente sin boicotear su capacidad. Esto permitirá darle tiempo para desanudar y ser paciente hasta que logre que cedan las densidades que le pesan. De esta manera, cuando el estudiante pueda conectar con la calma, aparecerán nuevas fuerzas y, así, entre lo incómodo y lo diferente, se producirá el movimiento. En ese instante en que se deje fluir el devenir, ese peso instalado en algún lugar del cuerpo se templará para poder entregarse a lo nuevo con su singular modalidad.

Un profesor que se posiciona desde la sensibilidad expresiva valora el miedo, abrazándolo, y no lo descarta como posibilidad, sino que lo aborda y profundiza en él. Cuando los estudiantes se disponen a formarse solo atraídos por fuerzas externas que adormecen su espontaneidad, lo que sucede en la clase no afecta su corporeidad, porque no tienen conciencia de permanecer allí, porque su sensibilidad está ausente. La consigna o pauta pasa de largo, no los toca, no deja huella. El miedo actúa como protección, como defensa ante la frustración. El problema es que, si están dormidos frente a lo que temen, también lo estarán para el placer. Como ya dijimos, buscar el bienestar no solo trae bienestar. Cuando viene el miedo, otra de las actitudes que llevan al bienestar es la aceptación y el hecho de poder zambullirse en él, no evitarlo ni amplificarlo. Sentir es impulsar algún movimiento para soltar. En el transcurso, es posible que esos temores mermen.

Entonces, más que trabajar *sobre* el cuerpo, nuestro abordaje trata de indagar cuáles son los desplazamientos de miradas, de métodos, de elaboraciones, de perspectivas que conciben a la corporeidad y a la motricidad como las expresiones de un ser integrado en sentimientos, pensamientos, emociones, acciones. Por eso reconocemos como una de las ideas rectoras que “somos cuerpo en expansión que espera ser habitado, pudiendo vivir con menos tensiones y dolores a partir de poder expresarse a sí mismo. Apoyamos aquellas instancias curriculares que potencien la expresividad, desde sus diferentes canales de comunicación verbal y no verbal, como forma de transmisión pedagógica y como lugar de contacto, motivación, investigación y elaboración teórica, a partir de las vivencias corporales de cada sujeto, del grupo y de la integración de los diferentes lenguajes artísticos” (Mena Rodríguez, 2009).

Creemos que enseñar y aprender es un arte porque pretende dar la oportunidad de crear e interpretar las propias maneras de comprender el mundo. No hay un solo modo de hacerlo, sino tantos como sujetos existen. Por eso ponemos el énfasis en el modo de acercarse al aprendizaje, en aquello que se habilita para que el estudiante llegue o no a alcanzarlo. Y en ese ínterin se despliegan las singularidades. Un docente debe contar con herramientas para poder captar lo propio de cada uno y, para eso, es necesario formarlo agudizando sus sentidos.

Templanza, percepción, observación de los cuerpos, tiempos flexibles, improvisación, autorreflexión y reconocimiento de uno mismo son aspectos que ayudan a esta búsqueda. De esta manera se forja un educador desde la idea de gradualidad. Es decir, el docente acompaña mientras el estudiante va aprendiendo a crecer y, si este profesor fortalece su sensibilidad, es posible que esté más preparado para activar los sentidos de sus estudiantes. Así, desde una práctica apegada a la vida emocional de su grupo y de las individualidades, va tejiendo vínculos, puede palpar sus diversas espesuras y comprenderlas.

HACIA UNA FORMACIÓN CON SENSIBILIDAD EXPRESIVA

Los aprendizajes se producen tras estados de desorganización interna. Imaginemos una extraordinaria sacudida entre dos superficies, como el movimiento de un suelo sobre el otro, rozándose estos suavemente: uno avanza y el otro retrocede, y viceversa. El movimiento es parsimonioso y constante. No siempre lo percibimos con claridad, por eso a veces lo obstaculizamos. Pero está. En algún momento, algo salta a la superficie de manera espontánea, se precipita sin darnos tiempo a pensar. Es lo nuevo, lo que aprendemos. Un suelo parecía sostener y otro se va gestando y moviliza las bases. Ese suelo que roza por encima, que se va instalando, luego deja lugar a otro, que comienza a rozarlo y desorganizarlo, porque lo roza y se desgasta. Si lo dejamos suceder, ese extraordinario meneo entre dos superficies nos permite despertar las transformaciones.

Asumir la huella que imprimimos como educadores en el otro es reconocer la que otros han dejado en nosotros. Cada pisada, caminata, salto, giro, lanzamiento, rolido es una experiencia de vida. La pisada tiene un tono; la caminata, velocidades; el salto, una dimensión; el rolido, un proceso hasta hacerlo con fluidez.

Nuestra emocionalidad se va gestando naturalmente; sin embargo, su expresión permanece condicionada por las realidades que nos rodean. Nacemos con el corazón abierto, pleno para amar, y cuando hay un entorno cálido y acogedor se logra satisfacer los deseos inmediatos. Antes de adquirir la habilidad del lenguaje simbólico, nuestra expresión es puro cuerpo. Sin embargo, poco a poco, el proceso de adaptación a un universo distinto de esa matriz tibia nos amenaza y, por momentos, nos frustramos. Ya no está todo al alcance y lo manifestamos. A partir de entonces una y otra emoción se suceden y el modo de revelarlas o coartarlas es uno de los aspectos que van a distinguir a cada persona.

Las emociones se hacen evidentes a través de ciertos cambios visibles, como una sonrisa cuando se está alegre o ruborizarse si se tiene vergüenza o el ceño fruncido si se está enojado o el rostro rígido si hay tensión. La cuestión reside en si podemos manifestar aquello que sentimos o queda guardado entre las fibras de nuestra

musculatura. Aquí es donde nos interesa detenernos para introducirnos en la sensibilidad del profesor o la profesora.

Algunos profesores o profesoras se forman en contextos cuyos valores se alinean con la intención ineludible de dominar en cualquier escenario, de mostrarse “fuerte” para “vencer” la adversidad. Este modo de construir a veces genera ciertos climas incómodos que crean como “aureolas de suspenso” en el ambiente. Este tipo de presencia impacta en los cuerpos retrayéndolos y en más de un caso sometiénolos como resultado del miedo que provocan. También es probable que lleven en su cuerpo tensión y la transmitan y que encarnen el perfil de un personaje desconocido para sí mismo. Porque la expresión de sus emociones está ausente. Porque, probablemente, actúen siguiendo ese mandato de dominar o estén pendientes de ser el o la mejor.

Si crecemos soportando y no percibiendo, con el tiempo se adormecerán nuestras emociones. Evadiremos los contactos personales para evitar estremecernos. Y, si elegimos asumir el rol de educadores, es seguro que las conductas que adoptemos no buscarán conmover, sino que se orientarán a esos mismos parámetros aprehendidos. En el caso de los docentes de educación física, si la educación de su cuerpo eludió todo tipo de emocionalidad como elemento importante de la corporeidad, entonces sus estudiantes recibirán este tipo de actitud frente a la clase. En cambio, si un profesor o una profesora se forma a través de experiencias que le permitan sacudir su cuerpo, conmoverse, que den lugar al estremecimiento y la vibración como parte de la educación física, podrá comprender la emocionalidad del movimiento. De esa manera buscará advertir la excitación del cuerpo o el cansancio desde la dimensión física y la emocional. Podrá detenerse y dejarse afectar por las sensaciones que se hacen cuerpo, en él y en su grupo. Podrá renunciar, por un rato, a una clase organizada solo por sus pensamientos y respirar profundamente junto a todos.

Así lo relata un profesor sensible al cuerpo de su estudiante:

Observé cómo la densa red nerviosa que anudaba el estómago dejó pasar el aire. Sin embargo, noté que desde la cintura hacia las extremidades había un ser espantado. El cuerpo no podía ceder allí. Centré mi atención sensitiva en las plantas de los pies, respiré más profundo y le coloqué mi palma derecha sobre su estómago. Unos extraños temblores afloraron. Descubrí que, en ese trayecto, entre las vértebras lumbares y las plantas de los pies había tensiones macizas. Traté de que él soltara una a una las piernas con movimientos secos hacia delante. Luego observé como una cadena de bostezos. El cuerpo comenzó a vaciar la tensión acumulada. Apareció en su mente una imagen significativa. Tuvo la certeza de que aquello que lo estaba entumeciendo era traducción corporal de sus temores. Las piernas se poblaron de energía vital. Y su caminar adquirió otro andar.

Cada movimiento se crea desde la singularidad de quien lo realiza; no hay uno exclusivo o único, sino muchos posibles. Por eso, al concebir la diversidad y los caminos alternativos para llegar a iguales propósitos, una de las ideas que giran en torno a la formación es la de ampliar saberes, investigar desde la relación entre diversos campos del conocimiento y reflexionar acerca de la interdisciplinariedad como modo de construir maneras de aprender diversas.

Una experiencia intercátedra

La cátedra de Psicología de la Educación y el Taller de Expresión Corporal del ISEF se reunieron, compartieron sus saberes y se fusionaron en una hora de clase. Durante el tiempo que duró el encuentro, generaron un universo de reciprocidades que no solo enriquecieron a los estudiantes sino también a las profesoras de cada asignatura. Se trató de un trabajo colaborativo que consistió en aprehender los contenidos de cada espacio y proponer una actividad que implicase la unión de ambas asignaturas: una búsqueda que intentó catalizar a través de las sensaciones y los movimientos algunos de los conceptos vistos en la materia Psicología de la Educación. Así lo cuenta Marcela, la profesora de Expresión Corporal:

Lo primero que hicimos las docentes fue sentarnos e intercambiar ideas acerca de los contenidos de ambas disciplinas. Mientras Carmen, la profesora de Psicología de la Educación, leía cada tema, yo imaginaba cómo lo podría pautar durante el taller: ella decía “grupo como contenido” y a mí lo primero que se me representaba era un trabajo en ronda; luego apuntaba “sentido de pertenencia” y me imaginaba a cada uno expresando sus nombres con algún movimiento corporal; cuando enunció “matrices vinculares de cooperación o de competencia”, me vino a la mente la idea de realizar una actividad que trabajara la confianza, y así iban surgiendo las imágenes. Después charlamos acerca de la autoestima, la autorregulación, el clima de trabajo y la expresividad. Y cuando llegó el día de dar la clase esto es lo que sucedió.

Al iniciar el encuentro les pedí a los estudiantes que se ubicaran en ronda, para que todos pudieran verse y tomar confianza desde una disposición de proximidad, y que pronunciaran su nombre con algún movimiento. A medida que se presentaban iban realizando un movimiento de manos como pasando el turno al que continuaba. Se percibió como una especie de encadenamiento, que, cuando pedí que se repitiera, se hizo más fluido.

Con esta primera pauta, observé que los movimientos de cada uno eran muy limitados y, para motivar más presencia del cuerpo, planteé un segundo desafío: debían volver a decir su nombre pero con algún movimiento dirigido hacia lo alto o hacia lo bajo. Así, iba agregando dimensiones espaciales para continuar ampliando la

expresión. A continuación, propuse un tercer desafío: les solicité que giraran y, así como estaban, en ronda, colocaran la palma de la mano en la espalda de su compañero. Lentamente fui pautando un masajeo. Con una música suave y relajante fui acompañando a cada uno para entregarse a la posibilidad de tocar al otro y ser tocado. Cuando concluyó esta tercera pauta, uno de los estudiantes, mirando sus manos, comentó:

—Yo me suelo comer las uñas; a veces no soy consciente del daño que me hago, hasta que, con la piel entre mis dientes, siento un sabor metálico en mi boca y solo en ese momento me detengo.

Esas palabras fueron la prueba fidedigna de que la propuesta lo había sensibilizado. Así que fui por el cuarto desafío: la actividad del “muñeco de goma”.

Los reuní en grupos de tres personas y les indiqué lo siguiente: los tres debían formar una línea, uno en el medio, otro por delante y el otro por detrás. El “muñeco de goma” se ubicaría en el centro y los otros dos lo manipularían con un leve empuje para que se entregase al movimiento hacia atrás y hacia adelante. Ambos reciben, sostienen y empujan de manera simultánea. Poco a poco, el compañero del centro va depositando su cuerpo en manos de los otros dos y el modo de empujar o maniobrar lo van fijando entre los tres: un vaivén propio del grupo.

Lo que sucedió en los tríos fue obra de lo que cada cuerpo expresó: más o menos confianza, miedos, comodidad, malestar, oscilaciones, sacudidas, zarandeos, vacilaciones, balanceos más o menos lentos o veloces.

Todo esto se iba manifestando y yo me ocupé, mientras tanto, de ir reforzando la pauta con algunas indicaciones hacia la toma de conciencia del propio eje, el empuje de la fuerza hacia la tierra y la idea de proyección corporal hacia el cielo, con el propósito de que quien ocupara el lugar de “muñeco de goma” pudiese entregar el peso más o menos cómodamente y que los demás logran jugar con su peso. Guie a quienes sostenían para que advirtieran la posibilidad de anticipar con las manos cuando el compañero iba perdiendo el eje corporal y alenté a los “muñecos de goma” hacia la aventura de soltarse por fuera de su base de sustentación.

En el ínterin una de las estudiantes se bloqueó y dijo que tenía mucho miedo. Me acerqué y le pedí que realizara un movimiento muy lento, saliendo casi imperceptiblemente del eje. Me detuve cerca de ella y la imité en cada balanceo. La acompañé con amor para que, poco a poco, se animara a avanzar un tanto más. Los dos compañeros que sostenían estaban atentos, tenían las manos bien abiertas y su cuerpo estaba algo inclinado, con una pierna flexionada delante de la otra, para mostrar disponibilidad hacia ella y con el fin de que sintiera seguridad. No hubo exigencia de que trasladara su peso por completo: le dije que seguramente en otra oportunidad lo haría, que esto ya era un muy buen comienzo.

Otros compañeros se reían porque uno de ellos se abalanzaba muy confiado y era necesario profundizar diversos modos de sostener.

Por eso les pedí que formaran grupos de cinco estudiantes: uno quedaría en el medio y el resto, formando una ronda alrededor; así el del centro podría dejarse caer en

brazos de esos cuatro y estos lo devolverían hacia el centro en cada oportunidad. Les mostré el ejercicio y me lancé sin el menor reparo. Se oyó un “¡Uuuuh!”. Y así se animaron...

Me acerqué al equipo de música y le di *play* a un tema de Caetano Veloso y les propuse convertirse todos en “muñecos de goma”, sacando la pelvis por fuera de la base de sustentación como si se estuvieran cayendo. Así se fue liberando el movimiento y fueron incorporando más cuerpo para comunicarse, sobre todo la mirada, una zona corporal que los exponía ante la expresión de sus emociones. Y esa confianza frente al otro comenzó a notarse.

Para finalizar, los estudiantes se acostaron en el suelo y con música suave guie la relajación.

Cerramos el taller con un intercambio entre los estudiantes, reflexiones que tuvieron una particularidad: parecían enlazarse unas con otras, como si la actividad hubiese tentado a acercarse más, y lo que uno decía se unía con lo del otro o una misma respuesta tenía varias voces que se iban acoplando. Aquí unos ejemplos: “Me llamaron la atención algunas frases de la profesora, como ‘Déjense chorrear como el chocolate caliente’, ‘Dejen caer las bochas de los hombros’, ‘La cabeza pesa como un melón’” (Lucía); “A mí, que soy muy charlatana, ‘Aflojen la lengua dentro de la boca’” (Mariela); “El de los ojos fue alucinante: ‘Lleven los ojos hacia dentro, como si los guardaran en dos bolsillos’” (Marcelo). Y así se sumaron otras frases que habían quedado en la memoria de los estudiantes: “Sientan cómo se despega la columna vértebra por vértebra”, “Vayan *despegoteando* la musculatura”, “Traten de tocar el cielo con las manos”, “Estírense hasta donde puedan”, “Entreguen el peso del cuerpo”, “Conéctense con la respiración”, “Saquen la aleta del tiburón” (con referencia a llevar la mano hacia arriba rozando la oreja), “Piensen que la frente es un mar, expándanla”, “No se lastimen”, “No tireneen”, “Tomen aire y reténganlo masajeando la zona”, “Traten de *despegotear* los músculos y de liberarlos”, “Cuando sientan que necesitan parar, háganlo en una posición cómoda”.

Entre todos coincidieron en la idea de que este tipo de frases nunca habían formado parte de una clase. Uno de ellos utilizó esta expresión: “Me transportaron”. Otro estudiante comentó: “En este instituto no hay lugar para llorar”.

Durante el taller, Carmen, la profesora de Psicología de la Educación, participaba acercándose a los estudiantes compartiendo sus sensaciones, sus miedos, e intervenía a través de actitudes colaboradoras junto con Marcela. Ambas pautaban, recorrían el espacio y se manifestaban atentas a las respuestas del grupo. Se había generado entre las dos profesoras la imagen de un entretejido, cuyas texturas se diluían en un hilo en común y generaban un entramado nuevo. En las clases siguientes, Carmen utilizó el taller como objeto de estudio para analizar los vínculos y profundizar acerca de matrices vinculares de competencia o cooperación. Ambas asignaturas lograron una intersección, un proceso complejo de integración de problemas y lenguajes, como también un modo de abordar

ciertos contenidos.

Un trabajo interdisciplinar requiere ampliar las capacidades perceptivas, asociativas, y enlazar mutuamente elementos que convergen. Este tipo de reciprocidad entre campos del saber se diferencia de una lógica fragmentada en la que las asignaturas representan espacios formativos atrincherados y que defienden encarnizadamente sus fronteras. De esta manera llegan a los estudiantes de manera fraccionada. Lo que hicieron Carmen y Marcela fue construir un saber compartido desde el respeto por la singularidad de cada rama del conocimiento, en simultaneidad con la disposición a converger en algunos puntos comunes.

Nada más volvamos al cuerpo, a modo de analogía, como una presencia viva hecha de una multiplicidad plástica de fuerzas que pulsan y que se forma desde una textura permeable a los otros pero, fundamentalmente, sensible a la construcción del sí-mismo. Lo mismo sucede con lo interdisciplinario: hay una búsqueda que tracciona entre la unicidad y la construcción colectiva de saberes que en los propios cuerpos se hacen mixtura.

Para una fructífera integración, en ocasiones es necesario salir de los hábitos o de ciertos enquistamientos de la propia disciplina y dejar espacio para el aprendizaje de nuevas experiencias o conceptos, y en esa línea de trabajo es posible que nazcan procesos creativos. A medida que uno se permite desafiar habituales esquemas de clase manifestándose abierto a campos diversos, pueden producirse nuevas configuraciones, que despierten la creatividad y logren lidiar con algunos signos de desidia. A veces, encerrarse en estructuras disciplinarias rígidas vuelve cíclicas las clases y afecta el encanto de las actividades; los profesores se desmotivan y, en algunos casos, se diluyen las intencionalidades pedagógicas.

Cuando le preguntamos a Carmen acerca de sus percepciones frente a esta experiencia, nos contó:

Fue un hallazgo la posibilidad de trabajar junto con el taller de Expresión Corporal porque en las clases suelo analizar conceptos a través de consignas que inviten al movimiento: pauto que caminen por el espacio y lo transito con los estudiantes o jugamos con retratos de situación que deben representar corporalmente; y, aunque la clase comienza con cierta seriedad, en algún momento se transforma en un juego.

Cuando observaba la clase que coordinó Marcela, me acordé de una situación vivida en mi aula. Aquella vez, al ingresar, lo primero que me llamó la atención fue la forma en que se organizaron los pupitres, y no solo porque estaban alineados en fila frente a un escritorio donde supuestamente se situaría el profesor o la profesora, sino porque no había espacio para caminar entre las mesas ni para moverse. Me interesaba que cada estudiante ocupara su espacio, que generara espacios entre él y los demás y que se expresara libremente no solo a través de la palabra. No podía dejar de relacionar el espacio físico de la clase con el espacio entre ellos, y entre ellos y yo. Por eso la primera decisión fue hacer espacio y trasladar todos los pupitres hacia la pared. Despejamos el lugar. Otra de las cuestiones que charlamos con Marcela y que convergen entre nuestras cátedras es la percepción del clima grupal. A veces cuando les hago una pregunta teórica a los estudiantes, nadie dice nada. Dejo hablar al silencio y percibo una cierta energía densa en el ambiente. Me da la sensación de que nadie se entrega a una respuesta, que hay mucho miedo a equivocarse. La cuestión de la confianza, la entrega, el dejarse sostener, el permitirse fallar la retomamos de manera casi insistente después del taller.

Cuando observamos esta dinámica surgida entre las dos cátedras, percibimos como valiosa una decisión que afectó al grupo, a cada estudiante y la relación entre las profesoras; tuvo que ver con la idea de círculo. Porque esto implica que haya una paridad de saberes. Hablamos de dos profesionales cuya autoridad no deviene de una jerarquía preestablecida, sino que depende del eco de sus palabras sobre el corazón de los estudiantes. Esa resonancia es lo que les da autoridad. Es una posición que trasciende las fronteras de la enseñanza porque representa una mirada circular de la vida que se sustenta en la idea de que nuestro bienestar depende del bienestar del resto de los integrantes. Todos estamos a la misma distancia del centro. La energía fluye por toda la ronda. El círculo nos reconoce y construimos nuestra verdad dentro de él. Salimos y volvemos a entrar recorriendo rutas diversas para llegar al centro, todas igualmente valiosas.

Como hemos advertido, esta experiencia generó una serie de procesos creadores que se sucedieron en diferentes instancias, antes, durante y después del taller. Y no solo afectó la dinámica y el vínculo grupal, sino que pulsó una relación de retroalimentación entre las docentes de las asignaturas, una relación que posiblemente se espejó en el estudiantado, que mostró reciprocidad. Y de esta conjunción, que fue experimentada sin

que siquiera se la nombrara, los estudiantes aprendieron, porque observaron que en una relación hay vacíos que cada uno llena con la presencia y el aporte del otro, y que ese algo “llenador” lo potencia y permite expresar lo nuevo. Si ese otro no hubiera estado, tal vez esa expresión nunca hubiese existido.

Volvemos al proceso creador y en este camino se nos impone tolerar el vacío. Allí donde había una forma definida, un sentido, una explicación o una respuesta, no queda nada. Lo seguro se retira, dejando espacio para lo nuevo. Tolerar el vacío. Ese espacio vacío dará lugar a la creación. El proceso creador implica resignificación, lo cual exige vaciamiento. Esto sucede entre las personas y también entre profesionales o entre campos del conocimiento.

EL CASO DE LA DIPLOMATURA SUPERIOR EN PRÁCTICAS CORPORALES Y MOTRICES EXPRESIVAS DESDE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO DEL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA N° 1, “DR. ENRIQUE ROMERO BREST”

La configuración de una carrera de postítulo fue una iniciativa de un grupo de profesores de educación física, para ese entonces recientemente recibidos, que, atentos a una convocatoria del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), reunieron a diversos profesionales vinculados con la perspectiva de la corporeidad y la motricidad humanas.

La idea matriz fue elaborar un proyecto con temáticas poco desarrolladas durante la formación inicial que constituyeran parte de la fibra del hacer profesional. Así fue como surgió el primer diseño curricular de esta diplomatura superior, denominado “Prácticas corporales y motrices conscientes desde un enfoque interdisciplinario”.

Una de las profesionales convocadas fue Patricia Arias, profesora de educación física, profesional cuyo recorrido corporal está marcado por su formación en danza y en diversas técnicas corporales terapéuticas. Esta historia corporal, en sus propias palabras, resuena de la siguiente manera:

Toda mi vida me ocupé de conocer los secretos que guardaba mi cuerpo. No con poco trabajo, (finalmente) agradecí en lo más profundo de mi ser que mi columna hubiese estado tan bloqueada a nivel dorsal, porque es lo que me permitió (como el sediento busca el agua) salir a buscar respuestas y, así, en un ir y venir cual marea que sube y baja, pude darme cuenta de con qué material estaba hecha: el de mis sueños. Sueños que habían quedado atrapados por vergüenza, culpa, dolor, impotencia, exigencia, miedo y angustia en las estructuras óseas y musculotendinosas de mi cuerpo, como modo de sostener bien apretaditos los mandatos sociales establecidos y transmitidos a través de las generaciones, mandatos de una forma de ser y de ser mujer, que no tuvieran la más mínima fisura. Todo esto, reforzado por una formación en educación física y en danza, ambas ocupadas de mi motricidad, pero no de mi sentir. Así fue como durante veintiséis años intenté transmitir a cuanto estudiante tuve a mi lado que, cuando la motricidad se sostiene desde la conciencia sensible del cuerpo en acción (o en quietud), todo se proyecta hacia la expansión y esta es la expresión más cercana a la felicidad que yo conozco. La vida me estaba dando la posibilidad de formar parte de la primera carrera de postítulo en la historia de la institución y en una de las temáticas que menor carga real e importancia (a mi criterio) tenía en toda la formación inicial de los docentes en educación física.

Patricia cuenta que durante esta primera etapa realizó la reconstrucción de su trayecto formativo, con el propósito de revisar cómo se habían ido instalando las improntas de ciertas durezas, tensiones, estructuras rígidas que respondían a determinadas concepciones de salud y cuerpo y fundamentaban prácticas pedagógicas cercanas a una corporalidad pétrea, infranqueable, invulnerable. Y a partir de esa búsqueda personal, unida a las discusiones y los análisis de materiales con el resto del equipo convocado, recurrieron a aquellos campos de conocimiento vinculados a la educación física que marcaran una diferencia respecto de ese tinte regimentado con pautas que, en algunos casos, condicionaban la creatividad expresiva, la obviaban o tal vez la desvalorizaban. Fue un trabajo de análisis riguroso y de autoexploración, con investigaciones orientadoras para trazar el itinerario de este trayecto formativo. El objetivo era despertar otro modo de comprender la educación física, que invitara a desatar el cuerpo, a arrimar el corazón a la mente y la mente al corazón de manera integrada, para hacer llegar la emotividad al movimiento.

Era necesario imaginar una educación del cuerpo que entendiera la expresividad como una manera de ver la vida, es decir, que llevara como premisa el hecho de que todos pueden moverse expresando lo que sienten, avanzando sin ataduras, cuidándose y aceptando los tiempos singulares de aprendizaje, con una rigurosidad que no implique parálisis. Esta visión le da al profesor o la profesora la posibilidad de sentir su cuerpo desde otro lugar, diferente a la perspectiva que establece la educación deportiva, no

porque sean opuestas sino porque aquella amplía esta desde una dimensión más profunda e integrada.

Sostiene el diseño curricular:

A la hora de pensar una propuesta que enriquezca la formación inicial del docente de educación física pensamos en un espacio para contemplar el cuerpo como entidad sensible, con sus posibilidades expresivas. Esto plantea un abordaje de la educación física desde un enfoque humanista, enfatizando fundamentalmente la experiencia subjetiva, la libertad de elección y la relevancia del significado individual. Implica concebir al sujeto que aprende como activo y entusiasta, como una persona capaz de enfrentar adecuadamente los problemas de su propia existencia, para lo cual lo más importante es llegar a descubrir y utilizar todas las capacidades en su resolución (Ganz, Arias y Vainikkoff, 2010).

Se pensó en un marco teórico que diera el andamiaje necesario a las experiencias corporales, apuntando a comprender al sujeto desde el paradigma de la complejidad, junto con espacios curriculares donde desarrollar la investigación en el movimiento expresivo, complementados con el aporte de diversas técnicas corporales. Corona el recorrido un espacio de prácticas pedagógicas dentro de la formación inicial del profesorado y un trabajo final de elaboración investigativa en alguna temática específica de la carrera, pero de elección libre.

Tres años más tarde, habiendo recogido los frutos de esa primera empresa, se presentó el segundo diseño curricular, en cuyo título se cambia el término “conscientes” por “expresivas”, más claro con respecto a la orientación de la carrera; se retira la palabra “conscientes”, además, ya que no se concibe lo expresivo sin un sujeto consciente de dicha expresión. Esta modificación tiene la intención de enfatizar la relación entre las prácticas vinculares y la expresividad de cuerpos con historias inscriptas en su piel, en sus gestos. Cada historia por conocer, cada trama se integrará en un área compartida con la intención de que en las clases se produzcan saltos, cables a tierra, aprendizajes, buscando las sensaciones más que las razones, dejando rastro con la pisada.

Se hacen algunos ajustes al diseño original, pero sin perder la esencia. Se añade la asignatura “La salud en el siglo XXI, una mirada actualizada”, que desarrolla una concepción más amplia y profunda de la salud dándoles valor a otros campos de conocimiento, que buscan la integración de lo fisiológico con lo emocional, lo social, lo espiritual y energético, así como la mirada del síntoma como una señal que trasciende la expresión física y que es necesario investigar desde otras perspectivas.

Con el objetivo de enriquecer desde las instancias curriculares la potencia de la sensibilización corporal y la expresividad, se hace más fuerte el eje de las asignaturas de movimiento expresivo, orientadas, en el nuevo diseño, claramente hacia las técnicas de improvisación a partir del contacto. Y se incorpora la asignatura “Técnicas contemporáneas de movimiento”.

Somos más que nuestro pensamiento: somos intención, vibraciones, fuerzas, tono. Darles lugar a las sensaciones habilita la liberación de imágenes y les da a las palabras otros sentidos. Esta búsqueda es transversal a todos los espacios curriculares de la diplomatura, así como también lo es la posibilidad de encontrarse con instancias de

relajación, donde la idea rectora es ablandar durezas y tensiones acumuladas: un momento de descanso que invita a “dejar pasar” sensaciones sobre cada zona corporal.

Desde la convicción de que la principal expresión del sistema nervioso es el movimiento, entendiéndolo como la traducción corporal de la intención, y que esto se manifiesta como algo revelador de la transformación humana, se propende a su minuciosa observación con el propósito de enseñar, de conocerse: prestar atención a las sensaciones de los músculos y articulaciones; al modo en que la gravedad impacta en el equilibrio, la forma en que uno se mueve y crea autoimagen o la construcción de un singular estilo de ser que acompaña, carga o suelta la energía, y de esa manera advertir la posibilidad de disfrutar de un recorrido diferente y al alcance de quien lo produce. Es todo un desafío que implica “poner el cuerpo” desde una rueda de construcciones personales y colaborativas. Lo grupal se torna fundamental en esta construcción y permite el andamiaje necesario para cada proceso.

¿Cómo abordar este recorrido formativo nutrido por estas miradas? Con la conformación de un equipo de profesionales que exploren conjuntamente, sin temor a que los campos de conocimiento se entremezclen, porque en esas mixturas también se demarcan: una articulación que se plantea en cuanto relación continua y cambiante a la vez, que da cuenta de un más allá del binarismo clásico teoría-práctica que se sostiene desde este pensamiento deleuziano:

Estamos viviendo de una nueva manera las relaciones teoría-práctica. La práctica se concebía tanto como una aplicación de la teoría, como una consecuencia, tanto al contrario como debiendo inspirar la teoría, como siendo ella misma creadora de una forma de teoría futura. De todos modos se concebían sus relaciones bajo la forma de un proceso de totalización, en un sentido o en el otro. Es posible que, para nosotros, la cuestión se plantee de otro modo [...]. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo. [...] no hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión o de redes (Deleuze, en Deleuze y Foucault, [1972] 1992: 77-78).

De acuerdo con lo que Rolnik llamó “cuerpo vibrátil”, que responde a la capacidad sensitiva de los órganos, a la visión del cuerpo como un todo que tiene este poder de vibración en las fuerzas del mundo, se propone un encuentro que despierte las capacidades perceptivas de las fuerzas energéticas y del sentimiento humano, es decir, los ritmos y las conexiones, las crisis y las rupturas, la complejidad y la riqueza de nuestra *vida interior*, la corriente de experiencia directa, la vida como la sienten los que viven. Se trata de una pedagogía orientada hacia la búsqueda del modo particular y único que tiene cada uno de contactar su mundo interno, de expresarlo y darle forma: una nueva educación del cuerpo que brinda un lazo entre la fragmentación, rigidez de formas aprendidas y la posibilidad de ser permeables a los contornos propios y al autoconocimiento.

La diplomatura, además de observar al ser humano como unidad biológico-psicológico-social, le da un lugar destacado a la espiritualidad del cuerpo o al rostro espiritual de la salud, desde la búsqueda subjetiva del bienestar a partir de aquellos

incentivos emocionales que animen al otro a alcanzar la gracilidad de los movimientos y la elasticidad muscular. Este abordaje vincula el espíritu con la respiración, la serenidad mental y el libre flujo de la energía física. De esta manera se propende a una armonía entre cuerpo, mente y emociones. Es un camino que acompaña a la toma de conciencia de uno mismo en mayor o menor grado a partir del trabajo somático, totalidad donde se ponen en juego pensamientos, sentimientos, sensaciones y acciones.

Las asignaturas que constituyen la diplomatura tienen por finalidad brindar al estudiante una perspectiva sobre el concepto de cuerpo desde diversas aristas.

“Abordaje del cuerpo desde la psicología” recorre la evolución de las prácticas psicoterapéuticas hasta la aparición del enfoque psicocorporal o las terapias corporales y los estudios sobre los procesos y competencias psicomotoras aplicados al campo de la psicología; profundiza la mirada acerca del cuerpo desde distintas corrientes psicológicas; analiza las articulaciones entre lo corporal y reflexiona sobre el papel del cuerpo en la constitución de la subjetividad haciendo foco en la dimensión corporal expresiva consciente.

La dimensión social de la vida también atraviesa la propuesta. La asignatura “Sociología del cuerpo” la desarrolla desde su especificidad, analizando la transformación de la vida colectiva, la formación de ciudadanía, focalizada en la perspectiva de los derechos humanos y la función del docente como agente de transformación social o de conservación de ciertos valores. Se define al cuerpo como una construcción social, es decir, como una entidad existente, interpretada e inventada a la vez, como hijo de su tiempo, metáfora de un mundo que no es ni se explica sin él.

La interrogación, la reflexión, el hábito de filosofar en los intercambios entre estudiantes y profesores son prácticas transversales al conjunto de las asignaturas, solo que en Filosofía se convierten en objeto de análisis para ahondar sobre las prácticas del movimiento y la filosofía, un acercamiento teórico-práctico que atiende los singulares potenciales de una articulación entre lo estético y lo político. En este espacio curricular se estudia el cuerpo en las ciencias sociales y humanas desde la perspectiva de un pensar *a través del movimiento*.

El cuidado de la salud subyace a todas las asignaturas, un propósito apreciado especialmente en cada una de las pautas, y también cuenta con un espacio propio. Este espacio curricular hace foco en la función del profesor de educación física como un agente de la salud. Cuando se hace referencia a esta dimensión, se involucran no solo los aspectos biológicos estructurales y funcionales del ser humano, sino también sus patrones de pensamiento y formas de sentir, moldeados por una cultura, una geografía y un momento histórico y político.

En consonancia con esta mirada de la salud y profundizando la dimensión energética de la corporeidad, se incluye un espacio para la bioenergética: una instancia curricular que tiene por finalidad ofrecerle al estudiante actividades y reflexiones en torno al cuerpo como entidad sensible, energética, emocional. Parte de la conceptualización teórica de un cuerpo sin dicotomías, donde el pensar y el sentir se imbrican, centrándose las pautas, especialmente, en la percepción de las emociones como parte importante del movimiento.

Por eso se experimenta la idea de coraza muscular y de tensiones crónicas como resultado de una historia que entrama conflictos pasados y presentes hechos cuerpo.

En línea con la capacidad de autoobservación de la experiencia se incorpora el espacio curricular “Introducción al trabajo corporal consciente”. Desde esta disciplina se comprende el cuerpo como espacio de síntesis de sensaciones, sentimientos, registros “anatómicos”, tonos –neuromuscular, neurovegetativo, emocional–, pensamientos, sentidos, contacto, comunicación, vínculos, corporeidad. Se apunta a experimentar la diferencia entre percepción y sensación: la percepción, a través de su existencia formal traducida en representaciones visuales, auditivas, olfativas, y la sensación, desde la pura presencia, pasible de expresión, no de representación. De esta manera, la idea es abordar la clase en busca de sensaciones que activen una *subjetividad-cuerpo* y de los modos en que esta es afectada. Se ahonda, entonces, en la percepción y la sensación como dos mundos con los que se constituye la sensibilidad humana.

Enlazada con esta idea de sensibilidad expresiva, la asignatura “Corporalidad expresiva (desde la técnica de Fedora a la improvisación por contacto)” busca actividades que continúen profundizando la conexión con el autoconocimiento del cuerpo y sus posibilidades expresivas. El Sistema de Fedora Aberastury trabaja sobre la postura eficiente y desarrolla el movimiento orgánico y personal de cada uno. La improvisación por contacto invita a la escucha física para la improvisación fluida y lúdica con otro u otros y desarrolla la creatividad y la destreza. Ambas disciplinas brindarán herramientas que pueden aplicarse a diversas franjas etarias, desde niños hasta la tercera edad, a grupos especiales, a personas con capacidades diferentes y diversas problemáticas corporales individuales. Y sirven de base a la asignatura “Improvisación corporal a partir del contacto”, que complementa a la anterior.

También hay lugar para la música en todas las asignaturas, pero especialmente en “Voz, cuerpo, acción: un espacio para la música”. Cada estudiante buscará su identidad sonora para luego trasladarla a un trabajo de identidad colectiva. El trabajo se centrará en la exploración del cuerpo y sus posibilidades sonoras. La creación conjunta de diversas formas rítmicas, así como las vocalizaciones y melodías, constituye un propósito importante, junto con la generación de espacios para la escucha mutua. Por eso la posibilidad de liberar la voz desde un abordaje lúdico y experimental, de abrirse al canto sin esquemas estéticos predefinidos, es uno de los principales abordajes. Se prestará especial atención a la realidad del docente de educación física, que muchas veces fuerza y deteriora su voz, lo que implica una exigencia física y vocal excesiva; en este sentido se profundiza en los modos de respirar y de redirigir el esfuerzo hacia el disfrute de la comunicación, en lugar del uso de la voz como instrumento disciplinante.

Otra asignatura que aporta para el desarrollo de la sensibilidad desde una dimensión introspectiva y motriz es Yoga. Se estudia la historia milenaria de esta técnica oriental que busca la evolución completa del ser humano. Colabora como una asignatura más orientada a la integración de los aspectos físico, mental, emocional y espiritual.

El foco de atención reside en la respiración consciente, en sincronía con la secuencia de posturas, que optimizan la condición física del practicante. También favorece estados

de relajación neuromuscular, concentración y calma mental, facilitando la sensación de unidad, de integridad con uno mismo y con el entorno.

La asignatura está diseñada como un aporte al campo disciplinario de la educación física, con el fin de que la técnica sea aplicada en los diferentes niveles escolares y educativos, de modo de brindar elementos que sean de utilidad para agudizar la percepción, reconocer, registrar y expresar las emociones, enfocar la atención mediante la concentración (integrando aspectos emocionales, cognitivos y creativos), inducir estados de mayor calma mental y tolerancia, lo que permitirá disminuir los niveles de agresividad, optimizar la comunicación y los vínculos, y favorecer una actitud de mayor receptividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se guarda un espacio para el “Entrenamiento de la postura en globalidad” como una instancia que le brinda al estudiante un conocimiento cabal del alcance del trabajo postural. Esta disciplina, como ámbito natural del entrenamiento de la postura, como clase de perfeccionamiento postural o como complemento a otras técnicas o prácticas psicomotrices, remite a la actividad física de perfeccionamiento muscular que tiene por objetivo liberar de forma global las cadenas fibromusculares de sus retracciones, alejándonos y previniendo lesiones articulares recurrentes y vicios posturales.

Como hemos observado, la propuesta de la diplomatura tiene una fuerte tendencia hacia la interdisciplinariedad, enfocada esencialmente en la experiencia subjetiva, con la intención de romper con la falsa dicotomía cuerpo-mente y la pesada carga biologicista que ha venido soportando la educación física. Para reforzar esta tendencia a interconectar, amalgamar o articular campos de saber vinculados con lo corporal, los estudiantes deberán cursar, por un lado, el taller de Práctica de Enseñanza y Prácticas en Educación Superior (este taller es heredero de los Seminarios de Integración Pedagógica del diseño curricular anterior) y, por el otro, los Talleres de Investigación I y II. En el espacio de las prácticas se brindan herramientas didáctico-pedagógicas para que los estudiantes puedan diseñar planificaciones a partir de los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera e intervenir en distintos espacios curriculares de la formación. En los talleres de investigación se les ofrecen herramientas para enriquecer el trabajo exploratorio vivenciado durante el recorrido, con el propósito de documentarlo investigando sobre la disciplina: una tarea que articula el conocimiento científico, los diferentes abordajes metodológicos y las prácticas corporales conscientes, contemplando las fundamentaciones conceptuales pero focalizando especialmente en las prácticas motrices.

Se trabaja sobre la noción de ensayo y sus diferencias con el escrito académico, apuntando a una ensayística de la subjetividad. La idea de ensayo conlleva la noción del cambio, de la transformación: lo instituido versus lo instituyente. Se concibe el ensayo como algo no estático, un devenir, un abrir, un ir más allá. El ensayo da cuenta de un proceso, de una deconstrucción y construcción a la vez. La búsqueda y definición de un ensayo es compleja. Se proyecta la idea de un ensayista con visión crítica del conocimiento aceptado: como observador, como viviente, como quien captura la experiencia y la hace texto. Es una búsqueda que entrelaza lo académico con el arte,

como terreno fértil y poderoso, flexible e híbrido, como algo que abre y alberga diversidad. Un ensayista tal vez se aleje de lo rigurosamente objetivo y por eso se sitúe cerca del arte. Se trata de una tarea que juega con las formas y en ese juego surge el sentido o se rompen sentidos.

También se les dará lugar a otros modos de producción escrita, a informes de investigación o relatos pedagógicos. El enfoque pedagógico de esta formación sigue lo que ha dado en llamarse “modelo artístico”, entendiéndose esto como un desarrollo de continua y fluida interacción hacia la creatividad. Esto es posible tomando como base la propia experiencia artística del equipo docente, bagaje que puede transferirse solo en acción y que permite penetrar en el pensamiento vivo creativo de este, en su doble rol de enseñante y de artista.

Voces (1)

En un ambiente amplio, sin muebles, solo una mesa ratona de roble y almohadones anchos, las profesoras iban acomodándose en círculo para conversar acerca de las clases de Educación Física durante su historia escolar y sus prácticas docentes en torno a la educación del cuerpo. Mientras una de ellas cebaba mate y otra ofrecía el budín de naranja que había preparado para la reunión, el diálogo comienza.

—Mi paso por la educación *física, mental y espiritual* durante mi infancia y adolescencia fue espantoso, salvo raras excepciones. Algo verdaderamente digno de ser olvidado. Lo digo así, un poco irónicamente, ya que me costó y todavía me es difícil encontrar espacios donde se consideren todos estos aspectos, o sea, al alma humana como un todo. Por mis características multifacéticas, siempre estoy buscando un lugar de pertenencia que abarque todos mis cerebros. Fue un miércoles a las 9:30 cuando recibí la propuesta de integrar la diplomatura. Recuerdo esa fecha porque el día anterior me crucé durante mi *show* musical con quienes integran la dirección de este postítulo y les conté de mi necesidad de articular mis dos pasiones, el arte y la psicología. Me ofrecieron dar Psicología, cosa que me interesó mucho, sobre todo porque en los ámbitos donde ejerzo esta disciplina el cuerpo está mudo, y ese lugar donde practicaría la docencia, justamente, era un espacio interesante para explorar cuerpo y psicología. Hace un tiempo ya, vengo tratando de integrar estas partes mías y la diplomatura era una oportunidad de seguir ahondando y dejando atrás esta muletilla que usaba a los 20 años: “Tengo la gimnasia para el cuerpo, la matemática para la mente y la música para el alma”.

La voz de Laura resuena en la ronda y el eco de sus palabras llega al corazón de Cristina, quien agrega:

—Yo comencé así mi camino por la educación física: mi anhelo estaba puesto (sin tomar conciencia) en la indagación a través de lo corpóreo, en *esto* que somos, cómo y de qué manera nos movemos, cómo jugamos y hacemos juntos con otros, integrando todo aquello que nos rodea y al mismo tiempo expandiendo fronteras. En aquel entonces, puedo asegurar que no tenía esta claridad, pero algo pulsaba ya dentro de mí hacia esa

dirección. Hoy puedo decir, desde mi modo de ver, que la concepción que sostenía el profesorado sobre la educación física y el movimiento era muy fragmentada, pobre y lineal. Lo grupal casi no tenía lugar, salvo cuando hablábamos o practicábamos deporte en equipo, que en general estaba relacionado con lo competitivo. Igualmente, sin desmerecer lo recibido, quisiera rescatar varias cosas de aquel tránsito por el instituto. Sobre todo, ciertos profesores que, a pesar de que el marco institucional no daba el resguardo necesario para implementarlos, han querido mostrarnos modos y maneras más integrales, modelos más inclusivos y sensibles.

—En mi proceso formativo como profesora de educación física, nadie me nombró una emoción o un sentimiento. Me exigían cumplir con la técnica y llegar a metas cuantificables, y eso es lo que aprendí —agrega Kalliope y continúa—: aprendí, a partir de mis años de experiencia, de observar mucho y del hecho de estar atenta a cada alumna, a no criticar, a no hacer hincapié en el error, a resaltar los logros, a incentivar lo que a cada uno le sale mejor y, así, desarrollar al máximo las capacidades personales e individuales. También, aprendí a no ignorar los cuerpos, a no tratar de controlarlos, a no maltratarlos en pos de resultados solamente físicos. Pude escuchar, pude ponerme en la piel de ese niño o niña, y decidí enseñar a danzar desde cuerpos con ganas de divertirse, cuerpos con ganas de ser habitados. En el transcurso advertí, como profesora, que no buscaba identificar talentos especiales, sino que mis alumnas sintieran felicidad en el bailar; eso permitió que el grupo fluyera. La palabra “soltar” era una expresión repetida. De esta manera motivaba modos de moverse desde el no esfuerzo.

—Coincido. Este modo de encarar las clases permite que la gente se suelte. Se trata de consignas simples, como “abrir para dejar pasar”, “médula a la tierra”, abrir cada uno de los dedos de los pies para comenzar a individualizarlos. Estas fueron las primeras llaves que a mí me permitieron habitar mi cuerpo en expansión. Recuerdo la emoción que sentí la primera vez que mi brazo comenzó a moverse “solo” y luego contagió a todo mi cuerpo en el espacio. Evocar simplemente un pensamiento-palabra, a modo de mantra, y dejar fluir el cuerpo en el espacio, llegar a ese instante sublime donde pensamiento, palabra y acción son una unidad. Lanzar, abrir y plegar son dinámicas que llevaban a mi cuerpo a bailar por sí mismo en un estado de presencia y alegría. La danza que me había pertenecido desde siempre comenzó a manifestarse. Momentos de éxtasis y verdadero placer. De conciencia plena, de ser en el devenir de la danza. Sentirme una con el mundo, con el cosmos —dice Eliana.

Las expresiones de Eliana generaron silencio. Se observaba una disposición de escucha que valorizó el mensaje de la compañera, un espacio respetado que dio lugar a un intervalo. Se trató de una pausa necesaria para habilitar la respuesta de otra compañera en el marco de un clima de conexión con la intimidad grupal y personal. Y ese cese momentáneo de la palabra permitió enlazar con la experiencia de cada una en torno a su experiencia pedagógica en los diversos grupos. Lucía eligió retomar el diálogo:

—El trabajo educativo que realizo implica adentrarse en la idea de proceso antes que en las de modelo y adecuación a un resultado. Una propuesta que busca poder acercarme a nuestras propias trayectorias, observar cómo uno aprende, organiza una experiencia y

una información, actualiza sus interrogantes y genera su propia relación con las propuestas de mi materia. Las pautas se establecen en torno a la exploración y el acercamiento a algunos principios de organización del movimiento: cuerpo, espacio, vínculos mediados por los sentidos y la percepción. Lugares desde donde poder abordar el viaje de la improvisación y propuestas relacionales más complejas.

—Mi invitación a los estudiantes es: “Aprendamos a cielo abierto”..., desde el cuerpo. ¿Hacia dónde? La totalidad del ser. ¿Y eso cuándo termina? Es infinita. Pura vivencia. ¡Menuda tarea! Es necesario un acto de rebeldía, un decirle “no” a formatos limitantes de la experiencia. Formatos-mandato que van armando creencias, que, como hilos invisibles, por no ser conscientes, orientan nuestro accionar en la vida cotidiana y en la labor docente. Entonces toma cuerpo la invitación a ampliar la conciencia y observar con qué “mente” estamos comprendiendo aquello que viaja por nuestros sentidos —expresa Andrea.

—Como profesora me adentro en la clase dispuesta a observar aquello que trae cada uno y cada una y qué relación puede establecer con lo que experimenta. Entro al espacio de la clase como a un laboratorio, a un lugar en donde busco que nos situemos en la exploración, la pregunta, la experimentación y el diálogo. Y creo que este es el mayor desafío. En este recorrido, el observar se vuelve tan rico como el hacer y el escuchar, permite al cuerpo ser protagonista y ubicarlo en situación desde el aquí y el ahora. Las limitaciones no se conciben como obstáculos, para ser superadas, sino para ser habitadas, comprendidas. Desde esta perspectiva, la propuesta funciona como una guía que no ofrece un modelo a seguir, sino que se transforma en un apoyo, un marco o acuerdo en el que nos situamos para desarrollar un trabajo conjunto, autónomo y abierto —completa Lucía.

—Una práctica que atravesó muy fuerte mi camino fue la meditación zen. El encuentro con la quietud corporal que el zen aporta fue un pivote en el movimiento de mi vida. Me llevó a una investigación con ese silencio abismal, la de comenzar a integrar la quietud como parte del movimiento. El movimiento-quietud fue un eje fundante, así como lo fueron el contacto y la improvisación. Desde esa integridad es desde donde abordo la fisicalidad, el cuerpo, el movimiento, el deporte, el arte. El estado en el que siempre intento entrar tiene que ver con una *presencia y escucha atentas*; cuando esto se produce, lo recibo como un gran regalo. Practicar la “escucha en presencia plena es sanar”, decía un maestro zen. Solemos carecer de escucha hacia nosotros mismos, hacia el otro, hacia el espacio, hacia la tierra. Entrenar la presencia, darnos cuenta de nuestra interdependencia, de que estamos siendo en lo otro/con el otro, es aquello que practicamos continuamente en esta materia —expresa Cristina.

Las sonrisas, los gestos de aprobación, generan una atmósfera de unidad y el círculo los reconoce como parte de una mirada común acerca de la educación física. Salen y entran desde el pasado al presente recorriendo rutas diversas para aprender acerca de ser profesoras como arte-sanas del cuerpo.

Un arte-sano o una arte-sana del cuerpo es quien no se pierde la oportunidad de registrar, mediante la observación, la complejidad de los cuerpos y sus necesidades, y a

partir de ello expresa de manera creativa sus estrategias para que el potencial de cada estudiante se manifieste. La libertad de expresión del potencial propio es una búsqueda asociada a la salud del cuerpo.

Y así, Silvina, como arte-sana del cuerpo, comparte una parte de su historia que expresa su experiencia en torno al mundo de la salud:

—Un episodio personal transformó mi relación con mi cuerpo, con el movimiento, y mi modo de ver la educación física y su relación con la totalidad y conexión que somos como seres humanos. Estaba transcurriendo mi 2° año del profesorado cuando, en una gala de gimnasia, realizando una serie, caí mal y la quinta vértebra lumbar se desplazó sobre el sacro, oprimiendo el nervio ciático, dejándome inmovilizada. Experimenté el primer contacto con el mundo de la medicina, el hecho de ser vista solo como un sujeto fragmentado, con una columna vertebral necesitada de una operación urgente y la sentencia del diagnóstico de una vida sin posibilidades. Un año entero de postración, yesos, dolor y mucha incertidumbre. Continuaba gestándose una pregunta, que tenía que ver con la totalidad, con cómo cada pequeña cosa se relaciona y afecta al resto. Podía darme cuenta de que el cuerpo, sus reacciones y sus posibilidades de sanar trascendían los medicamentos y las indicaciones. Nadie había podido ver que detrás de ese cuadro clínico había una adolescente que sufría dolor físico y, sobre todo, dolor emocional, y cuyo mundo se derrumbaba. Un cuerpo mutilado, la imposibilidad de moverlo, el no querer conectar con el mundo que lo rodeaba. Todo aquello que era tan normal y tan fácil había desaparecido. En la imposibilidad, yo “bailaba con mi imaginación”; de manera intuitiva realizaba contracciones isométricas dentro del yeso, que cubría desde el pecho hasta una de mis piernas, a la altura de la rodilla. Comencé a desarrollar la escucha de mi cuerpo desde las sensaciones, de cómo la inteligencia orgánica iba dando información para poder sanar. La curación venía desde el interior; tenía que escuchar, conectar, tolerar y esperar. Hoy puedo asegurar que esa vivencia abrió mis posibilidades.

—Es que nuestra mirada de la salud apuesta a la conexión que tiende a totalidades en lugar de a la separación; a la incertidumbre en lugar de a la certeza absoluta; a la inclusión en lugar de a optar entre lo uno y lo otro; a la multiplicidad en lugar de a lo mecánico; a la complejidad, con su desorden, en lugar de a leyes con poca fluctuación. Preferimos los modelos participativos a los dominadores; personas creando su destino personal, social, biológico —agrega Andrea.

—Además está asociada a una perspectiva de movimiento. Mi interés por el movimiento comenzó mucho antes de que la conciencia se hiciera presente en el cuerpo, mucho antes de que la memoria lo registrase; me animo a decir que *la curiosidad en el movimiento antecedió a mi ser* y así creo que subyace en cada uno de nosotros. Es a través del movimiento como aprendemos sobre nosotros mismos mientras vamos desplegando nuestra percepción. Es a través del movimiento como entramos en relación, como conocemos, como nos vinculamos, como en definitiva somos. Entonces puedo decir: el movimiento, esa fisicalidad que nos determina, está más allá de mi recuerdo. Y pensando en mi historia reconozco ese interés mucho antes de decidir dedicarme a ello —dice Cristina.

—Siguiendo con la idea de movimiento, en mi caso lo vinculo con la búsqueda de placer, porque instintivamente siempre me he alejado de lugares en los cuales se tomaba desde un sentido de resultados o efectividad y con objetivos impuestos, que hacía predominar más el afuera que los deseos propios, verdaderos y profundos de cada ser humano; por eso trato de que mis alumnas sumen a la técnica sus sentimientos, sus emociones, y no se queden solo en el bailar para el afuera, en la forma o en la superficialidad, sino que bailen desde el alma, ya que esa es la energía que transmitimos a quienes nos están mirando. Danzar no es imitar, no está centrado en la forma ni depende de espejos, técnicas, giros y puntas de pie. Si solo me atengo a desarrollar esto, lo privo al cuerpo de su principal alimento para la gracia, que es la expresión personal — expresa Kalliope.

—Esto me retrotrae a mis clases de danza clásica. Tenía una maestra entrada en años con un bastón en la mano y yo temblaba cuando se acercaba. Las instrucciones eran “abrir los pies en línea”, o sea, ciento ochenta grados, estirar luego las rodillas, que obviamente se flexionaban como respuesta a la rotación forzada, luego “meter la cola”, que naturalmente se proyectaba hacia atrás, “meter la panza”, bajar los hombros, redondear los codos, estirar el cuello hacia arriba, y claro es que desde allí no podía moverme ni para hacer un *tandue*. (2) Una mirada fragmentada del cuerpo, una contracción permanente que devenía en inhibición del movimiento. Yo era obediente y lo intentaba, pero intuía que no era así y no comprendía por qué las cosas no me salían. Aún no sabía que, a veces, *lo correcto es desobedecer*. A los pocos meses le dije a mi madre que no quería ir más, que si la danza era eso, no me gustaba. La aceptación de mi decisión me provocó un enorme alivio —recuerda Eliana.

—Si tuviese que definir un mandato acerca del movimiento diría algo así como “estar todo el tiempo activa, en movimiento, cueste lo que cueste, pase lo que pase”; la quietud solo vendría con el descanso y no era para festejarlo ni anhelarlo, solo sucedería por decantación del día. ¡Mi asombro al acostarme en el suelo y tomar mi primera clase de eutonía! Percibirme en el silencio de un cuerpo que deja de “hacer” y, junto con ese gesto corporal, desembarcando a mi lado el mandato. Una práctica que desde el primer momento me pescó justo ahí en donde se hace visible la trama que entrecruza cuerpo y creencia, tejidos y pensamientos. Recuerdo el día en que comenzó ese viaje; desde entonces es como si en un mapa en un solo plano y con un solo color hubiesen aparecido formas, relieves, surcos, aguas, quebrados, soles, hundimientos: el mapa empezaba a ser territorio. Me inundó una fascinación ante semejante experiencia y, como era usual, un gran apuro por llevarla a otros ámbitos. ¡Otras personas tenían que recibir la “buena noticia”! Y no había tiempo que perder. La vocación de servicio y el mandato de “hacer” se asociaron traviesamente; tuvo que pasar mucho más tiempo hasta desvincularlos otra vez —comenta Andrea.

En cada participación había como un dejo de pasión, una sensación de placer al expresar las convicciones, como si ese círculo potenciara la posibilidad de gozar de aquellos puntos de convergencia que emanaban de esas voces. Esa sensación de gozo influenciaba el clima grupal dándole rítmica y soltura al diálogo y, sin esfuerzo, recreaba

la fluidez del movimiento expresivo. El movimiento expresivo es como la vida: solo se siente cuando se vive intensamente.

Kalliope dijo:

—Puedo notar ciertas diferencias en la mirada de los cuerpos y advierto dos perspectivas: una que observa al cuerpo como un objeto, como musculación, y la otra que suma la emoción. Una se detiene más en lo estético, en la aprobación de los demás; la otra concibe el entrenamiento desde su vivencia, desde el placer, buscando en el adentro. Me importa el impacto de las prácticas en la autoestima de la alumna o el alumno. Los profesores de educación física, entrenadores, instructores de danza son referentes muy importantes para la autoimagen o la percepción del propio cuerpo. En busca de la perfección estética logran excluir de las clases la posibilidad de disfrutarlas y de bailar desde lo que cada uno es. Cuando se baila con el alma, la danza es maravillosa, se vuela, se vibra y no existe la crueldad, solo hay lugar para el disfrute, no importa el cuerpo, la talla, el peso. Si tratamos con demasiada dureza a nuestros niños, se corre el riesgo de que se frustren y no quieran continuar con la actividad.

—Es que ningún cuerpo es perfecto, todos tenemos imperfecciones; el tema es ver cómo cada uno tiene un proyecto propio, un proyecto personal, para ir conociendo sus distonías y mejorando la salud —acota Eliana.

—Es como comprender que moverse es, al mismo tiempo, ser movido por aquello que “toca” al moviente (incluido el propio movimiento); eso nos permite corrernos un poco del mecanismo causa-efecto o acción-reacción para aproximarnos a la dimensión vincular de nuestras prácticas, nuestras acciones, toques, movimientos, gestos. Esta mirada del movimiento me lleva a preguntarme acerca de aquellos recorridos técnicos que van configurando no solo nuestras habilidades, sino también los deseos e intereses, la curiosidad y las necesidades que redefinen nuestra relación con lo que practicamos, lo que entrenamos, y cómo lo llevamos a cabo. El desafío que se plantea es confiar y poder refinar la escucha de lo que acontece, es observar lo que realizamos, reflexionar sobre dónde estamos y lo que genera aquello que hacemos en nosotros, en los otros y en el espacio. Nos concede el poder de recorrer todo el arco de dinámicas, desde la observación más sutil hasta los trabajos de mayor despliegue energético y espacial —acota Lucía.

Y luego de la participación de Lucía el grupo tuvo la necesidad de orientar el diálogo hacia el campo de la educación física, desde una mirada en perspectiva:

—La idea es mejorar desde adentro la educación física, un adentro institucional, grupal e individual; es sentir que somos mensajeros de un paradigma que tiene una mirada más amplia, más holística, más humanista —comentó Kalliope. —Sin duda la revolución que estamos necesitando es la educativa. Y no me refiero solo a la educación física. Se torna preciso que los profesores y las profesoras posean conocimientos y se interesen por los procesos de sus estudiantes, sus almas y sus cuerpos —acota Laura.

—Es una alegría y un crecimiento para todos encontrar que la educación física hoy está teniendo esta nueva mirada, que expande sus horizontes. Una posta más en el camino, la cual reafirma la búsqueda que había comenzado en aquellos años.

Internamente advertí que no estaba tan errada en mis primeras exploraciones dentro de este campo y que mi idea de la educación física sigue tan vigente como entonces —dice Cristina.

—Aprendí de una manera; luego enseñé parecido, con la suficiente incomodidad interna como para cuestionarme, estudiar y poner en práctica otras miradas provenientes de la psicología, el teatro, la expresión corporal, la meditación, el tai chi, la eutonía y más; era mucha la avidez. Transformar-me era necesario. Hoy veo a los alumnos y tomo conciencia de cuán atravesada estuvo mi formación por el gobierno militar y el posterior sueño cumplido de una democracia; los ecos duran en el tiempo. Creo que por eso tanto trabajo en desmalezar. Y los veo a ellos, sobre todo a los más jóvenes, ya con otra impronta, y respiro profundo, muy profundo. Los abrazo celebrando el contexto de libertad política en el que aprendieron. Hoy, esto me vuelve a emocionar. La tarea, entonces, es colaborar para estar despiertos. En quietud se hace más obvia la propuesta; es como estar en una conversación de a dos con una radio encendida y, de pronto, apagarla. Luego vendrá el movimiento desde esos estados de conciencia que se integran solo en tiempo presente. ¡Cuántos otros sonidos, formas inesperadas aparecen! Desarrollar la tolerancia a la incertidumbre mientras vamos abandonando lo mecánico y lo predecible. Sabemos que una gota de mar tiene toda la información del mar. Con la práctica de esta perspectiva aprenderemos a acampar en lo simple, lo pequeño, sabiendo que allí está todo. Y, como dice Susana Kesselman, “incrementar una sensibilidad corporal que libere la vida apasionada en los esfuerzos” —expresa Andrea.

—Las escuché con total atención y fui saboreando cada uno de los relatos. Realmente siento que por momentos las voces de ustedes son mis propias voces; eso es algo intenso porque pone palabras a mis propios sentimientos. Durante toda mi formación sentí estas cosas pero me llevó mucho tiempo poder organizarlas dentro de mi ser. Soy una agradecida de la educación física y del Instituto “Romero Brest” porque me dio muchas cosas: me permitió crecer y disentir y hacer mi propio camino, en muchos casos bien diferenciado de la propuesta deportivista o de la mirada de la salud más convencional. Pero fue la misma disciplina la que me permitió borrar alguna diferencia. Con veintiséis años de estar en la formación de docentes y con cuatro años de estar al frente de esta carrera superior que es la diplomatura en prácticas expresivas, puedo decir con pasión por la fuerza de mi propio recorrido en lo corporal, parafraseando a Jean-Paul Sartre, que no importa lo que la historia hizo con el hombre, sino lo que el hombre hace con lo que la historia hizo de él —agregó Pachi y, con sus palabras, dio cierre al encuentro.

1. Agradecemos los aportes en esta reunión de Kalliope Casalino, coordinadora de la diplomatura; Silvina Cané, profesora de “Integración pedagogía” y del seminario “La danza en los principios del siglo XX”; Eliana Bonard, profesora de “Corporalidad expresiva (de la técnica de Fedora a la improvisación por contacto)”; de Laura Vázquez, profesora de “Abordaje del cuerpo desde la psicología” y “Voz, cuerpo, acción: un espacio

para la música”; de Lucía Fernández Mouján, profesora de “Técnicas contemporáneas de movimiento”; de Cristina Turdo; profesora de “Improvisación a partir del contacto”; Andrea Demarco, profesora de “Introducción al trabajo corporal consciente” y “La salud en el siglo XXI, una mirada actualizada”.

2. *Tandue*: vocablo francés que designa un movimiento básico de la danza clásica.

PALABRAS FINALES

La corporeidad, como mirada del cuerpo que abarca la sensibilidad, la singularidad, los afectos, está formando parte de la ciencia, del arte, de la pedagogía: una corporeidad que requiere otros modos de investigar. Representa nuevas orientaciones para todos los agentes que focalizan su trabajo en la salud corporal (médicos, terapeutas, maestros, profesores, entre otros).

Las nuevas tendencias se construyen alrededor de conceptos de complejidad, discontinuidad, caos, azar, singularidad, producción de subjetividad, polifonía, ecología de las ideas y de otros, que se relacionan con lo que en la actualidad se conoce como “nuevos paradigmas”. A través de estos conceptos se van ampliando los contornos de disciplinas variadas, se incluyen contenidos que anteriormente no eran atendidos, se vislumbran objetos de estudio más complejos (Kesselman, 2005).

Estamos intentando mostrar una nueva aproximación a lo interdisciplinar en el contexto de la formación. Hemos rondado con cierta insistencia la palabra “amplitud”, para sumar, encontrar puntos comunes y reflexionar sobre ciertas transformaciones a la hora de pensar el cuerpo en la escuela. Desde una voluntad de confluencia entre saberes y, a la vez, desde la revisión de ciertas tradiciones, tenemos la profunda convicción de abrir un debate que se centraliza en un nuevo abordaje de la educación física. El proceso requiere de paciencia porque, probablemente, implique rupturas de hábitos y representaciones instaladas que significan esquemas de trabajo adquiridos, estilos muy establecidos.

Los ritmos, la fluidez, la sensación de caos, la quietud constituyen algunas de las sustancias que hacen a la vida de este enfoque, cuya savia es el arte del movimiento.

Como dice Gabrielle Roth (2012), “la física nos enseña que todo está en movimiento y que la única forma auténtica de comprender la realidad es pensada en términos de movimientos: ritmos, vibraciones, frecuencias, lenguajes de permanente cambio, flujo”.

Este libro ofrece orientaciones que aspiran a diferenciarse de pasos regimentados, de prescripciones; son solo pautas hacia la creatividad expresiva en las clases de Educación Física, solo una guía para la exploración, un motivo para que cada educador o educadora trace su propio itinerario, proyecte, cuestione, se identifique y sienta esta perspectiva de la educación física. El objetivo es poner en marcha, despertar, una nueva dimensión que ayude a desatar cuerpos, corazones, mentes y espíritus con sentido pedagógico

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, H. H. (1959): *Creativity and its cultivation: addresses presented at the Interdisciplinary Symposia on Creativity, Michigan State University, East Lansing, Michigan*, Nueva York, Harper & Row.
- Bohórquez, F. y Trigo, E. (2011): “Corporeidad, energía y trascendencia. Somos siete cuerpos (identidades o notas)”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 38(1): 75-93.
- Brener, A. (2015): *Bioenergética. Una terapéutica del cuerpo. La experiencia emocional como fenómeno corporal*, Buenos Aires, iRojo.
- Deleuze, G. y Foucault, M. ([1972] 1992): “Los intelectuales y el poder”, en M. Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Emoto, M. (2003): *Mensajes del agua*, Barcelona, La Liebre de Marzo.
- Espino de Lara, R. (2007): “Educación holista”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ganz, N.; Arias, P. y Vainikkoff, P. (2010): “La enseñanza de los contenidos de la danza: un estudio de casos en escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires”, Buenos Aires, Instituto Superior de Educación Física nº 1, “Dr. Enrique R. Brest” (proyecto acreditado por el Instituto Nacional de Formación Docente, convocatoria 2008).
- González Calvo, G.; Barbero González, J. I.; Bores Calle, N. J. y Martínez Álvarez, L. (2013): “Relatos autobiográficos sobre la incompetencia motriz aprendida de un docente novel de educación física y sus posibilidades autoformativas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos.
- González Correa, A. y González Correa, C. H. (2010): “Educación física desde la corporeidad y la motricidad”, *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2): 173-187, julio-diciembre.
- Kesselman, S. (2005): *El pensamiento corporal*, Buenos Aires, Lumen.
- Le Breton, D. (2000): “El cuerpo y la educación”, *Revista Complutense de Educación*, 11(2): 35-42.
- Mena Rodríguez, M. del C. (2009): *El cuerpo creativo. Taller cubano para la enseñanza de la composición coreográfica*, Buenos Aires, Balletin Dance.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2007): *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)-Consejo Federal de

Educación.

- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009): *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Física*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).
- Morin, E. (2008): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Rolnik, S. (1989): *Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*, capítulo VII, San Pablo, Estação Liberdade.
- (2006): “Geopolítica del rufián”, en F. Guattari y S. Rolnik (eds.), *Micropolítica: cartografías del deseo*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- Roth, G. (2012): *Mapas para el éxtasis*, Buenos Aires, Urano.
- Souto, M. (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*, Madrid, Miño y Dávila.
- Vila, J. A. (2014): “El tacto y el contacto conscientes”, *Kiné. La Revista de lo Corporal*, nº 19.
- Vishnivetz, B. (1996): *Eutonia. Educación del cuerpo hacia el ser*, Buenos Aires, Paidós.

Grupo Planeta

¡Seguinos!



Índice

Portadilla	3
Legales	5
Agradecimientos	6
Prólogo	8
Introducción	13
1. El cuerpo en la clase de Educación Física	17
2. Salirnos de los automatismos	46
3. La conciencia corporal	55
4. La formación del docente de Educación Física	76
Palabras finales	100
Bibliografía	102