

UNA ESCUCHA AL CUERPO EN EL JARDÍN MATERNAL

OUVIR O CORPO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Graciela Inés Tabak¹

<http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i4.527>

RESUMO: Este artigo aborda a questão dos corpos no jardim-de-infância, com base na investigação realizada para obter um mestrado em Educação da Primeira Infância. Procura analisar as interações corporais no jardim de infância e o lugar das corporealidades na formação de professores. A escuta a que este texto se refere não é apenas uma escuta dos ouvidos, mas acrescenta a perspectiva da escuta como uma ação que implica uma atenção dirigida aos outros; uma atenção que envolve o corpo, os sentidos, as emoções e a intencionalidade. Tem em conta a voz dos professores, as concepções sobre corporealidades, a disponibilidade do corpo docente e a disponibilidade das instituições educativas.

Palavras chaves: Disponibilidade do corpo. Interações corporais. Desenvolvimento precoce

RESUMEN: Este artículo retoma la pregunta por los cuerpos en el jardín maternal, a partir de la investigación realizada para la obtención del título de Magister en Educación infantil. Se busca analizar las interacciones corporales en el jardín maternal y el lugar de las corporalidades en la formación docente. La escucha a la que refiere este texto no es sólo una escucha de oídos, sino que suma la perspectiva de escuchar como acción que implica una atención dirigida a los demás; una atención que involucra al cuerpo, los sentidos, las emociones y la intencionalidad. Se toman en cuenta la voz de los docentes, las concepciones sobre corporalidades, la disponibilidad corporal docente y la disponibilidad de las instituciones educativas

Palabras-claves: disponibilidad corporal. Interacciones corporales. Desarrollo infantil

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la investigación realizada durante los años 2017 a 2019 para la obtención del título de Magister en Educación Infantil, se abrieron diversas preguntas en torno a la presencia de cuerpos y corporalidades en el nivel inicial, más específicamente en el jardín maternal que, en Argentina, se ocupa de niños² desde 45 días hasta 3 años.

A lo largo de la investigación, que incluyó lectura de Diseños Curriculares, observación participante³ (realizada durante la jornada escolar, dentro del grupo de niños y docentes) en dos

¹ Licenciada en Psicomotricidad (UNTREF) y Maestranda en Educación Infantil (UBA). Docente de Profesorados de Educación Inicial

² Utilizamos en el texto el genérico “niños” para facilitar la escritura y la lectura, pero incluimos aquí la perspectiva de género que contempla la diversidad.

Cuando el colectivo de referencia tenga sólo miembros del género femenino, se nombrará como “las”.

³ Tomamos la observación participante porque entendemos que la subjetividad del observador está implicada, desde lo que en psicomotricidad llamamos Resonancias tónico emocionales (Aucouturier,1985), y esta implicación, seguida de una actitud de análisis y descentramiento, permite obtener información relevante

jardines maternos, notas en los Profesorados de Nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entrevistas en profundidad a docentes de nivel maternal en ejercicio y lectura de textos especializados; las diferentes perspectivas en torno a los cuerpos se hicieron presentes. Al decir perspectivas, nos referimos no sólo a los diversos modos de pensar y sentir el cuerpo y de observar, nombrar e intervenir sobre y con los niños sino también a la atención a la diversidad.

Entendemos la pedagogía como un acto ético y político desde el cual pueden ser pensadas las preguntas referidas a las interacciones corporales en los primeros años de la vida dentro del sistema educativo. La pregunta por el currículo y los contenidos ocupa un lugar central en la reflexión y en la posibilidad transformadora y en la capacidad de agencia de los actores educativos. En este recorrido resaltamos la construcción del conocimiento y la necesaria consideración de la desigualdad, que reproducimos sin tener en cuenta, como puede verse a lo largo de este escrito, en los modos de mirar, pensar, sentir y nombrar las corporalidades, inmersos en el *habitus* que nos conforma.

En Argentina no hay un profesorado de maternal separado del de jardín de infantes, sino que el nivel terciario ofrece la formación del Profesorado de Educación Inicial. Existen varios postítulos y especializaciones que se enfocan hacia la educación maternal, desde el interés de enfatizar la inclusión de esta franja etaria, de 45 días a 3 años dentro de la Educación integral, rompiendo con la histórica consideración de los espacios dedicados a los primeros años como espacios de guardería. En los inicios de la oferta educativa para la franja etaria de 0 a 3 años, la propuesta estaba centrada en las familias que debían trabajar y necesitaban “dejar” a los niños en algún espacio dedicado especialmente a ellos. El carácter de las instituciones que fueron inicialmente nombradas como “guarderías” hacía énfasis en el cuidado de los niños, dejando de lado la posibilidad de lo educativo en este nivel.

Los diseños curriculares específicos del jardín maternal, los espacios de formación y la Ley Nacional de Educación de 2006 dejaron clara la perspectiva que hacía énfasis en el contenido educativo y de cuidado del jardín maternal.

El tema que nos interesa es el lugar del cuerpo tanto en la formación de docentes para nivel inicial como la particular modalidad de interacciones entre adultos y niños en los jardines maternos. Este interés viene acompañado de notar que, en la formación docente para la educación infantil se enfatiza sobre el rol del cuerpo y de la relación corporal de los docentes y los niños, pero no se hace una intensa formación vivencial corporal en torno a esta relación tan importante.

A partir de la experiencia en el campo de la formación docente en el área de expresión corporal, la práctica psicomotriz y el trabajo y la observación en jardines maternos; la pregunta por los cuerpos y su relación cobró cada vez más importancia. La disponibilidad corporal es nombrada en los discursos de los diseños curriculares de casi todo el país y en diverso material bibliográfico orientado al nivel, aunque no se encuentra claramente definida allí. Podría ser que esta ambigüedad en la definición contribuyera a crear las diferentes interpretaciones y puestas en práctica que encontramos a lo largo de la investigación. La disponibilidad corporal surge en la práctica corporal misma como problemática, ya que es comprendida de maneras diferentes por las docentes en ejercicio y también por los estudiantes de los profesorados y muestra los hábitos y modos de ser y hacer de los diferentes actores involucrados.

Los docentes y futuros docentes del nivel se presentan al ser convocados a “poner el cuerpo en juego” desde una actitud que otorga lugar al cuerpo como presencia física y como espacio doliente. Las palabras que nombran al cuerpo provienen del discurso médico o rehabilitador, sellando diagnósticos o nombrando dolores. El cuerpo como construcción social, como organizador de la subjetividad, inmerso en el universo del lenguaje y nombrado por él, no encuentra lugar en el jardín maternal o en la formación docente de nivel inicial.

Nos preguntamos entonces de qué modo se otorga sentido a esta disponibilidad corporal o a la particular relación corporal que se establece entre docentes y niños pequeños desde la formación docente y encontramos que hay poca presencia de talleres para “poner o disponer del cuerpo” a lo largo de la formación en los diferentes distritos de Argentina. La disponibilidad corporal forma parte de la currícula de materias teóricas, pero no encuentra siempre su correlato en la práctica.

2. DESARROLLO

Pensar el jardín maternal es también poder pensar cuerpos y corporalidades y las relaciones entre ellos (considerando tanto a los adultos como a los niños). Es por ello que realizamos una indagación cualitativa que nos permitió acercarnos a una descripción densa de lo que sucede en cada institución que visitamos y ofreció elementos para comprender e interpretar las situaciones de interacción en sus diversos contextos.

Desde las perspectivas socio-antropológicas y también desde la mirada de la psicomotricidad, se comprende al cuerpo como una construcción social, cultural, histórica; es decir, una construcción situada de múltiples formas. Podemos hablar entonces de un cuerpo que se

encuentra moldeado por el contexto social y cultural en el que se insertan los actores y es interpretado y vivenciado de acuerdo a ese contexto.

Sabemos que el cuerpo se construye intersubjetivamente en relación a un universo simbólico, es decir a una cultura, en términos de la cual es codificable, y por eso abrimos la pregunta sobre la disponibilidad corporal docente en diferentes contextos culturales, ya que entendemos que estas prácticas del cuerpo construyen sentidos diversos en la interacción.

Por otro lado, la categoría de “cuerpo” no es unívoca en el lenguaje y abarca múltiples sentidos, relacionados con las trayectorias y experiencias formativas de cada persona. Abordamos a continuación algunas temáticas en torno a esta problemática que nos parecen centrales y pueden ser compartidas por diferentes espacios educativos, incluyendo aquí la diversidad de instituciones que se orientan a la educación y al cuidado de la primera infancia.

2.1 Corporalidades en la educación

La disponibilidad corporal docente se encuentra desde un principio ligada a la enseñanza en el maternal, donde se entiende que enseñar es un acunar en brazos, contener, acompañar y mostrar el mundo. Los especialistas entienden que enseñar en el maternal implica crear un vínculo, en un clima de seguridad y confianza, que abarque la observación, el abrazo y la palabra; acciones que refieren a un adulto que abriga, contiene, abraza y ofrece soportes. Soto y Violante (2011), especialistas en jardín maternal, reconocieron cinco formas de enseñar para los niños más pequeños entre las que se incluye la oferta de disponibilidad corporal, compartir expresiones mutuas de afecto, construir escenarios, acompañar con la palabra y realizar acciones conjuntas.

Desde estas perspectivas se comprende al docente como una figura de sostén y un acompañante afectivo, quien ofrece andamiajes para que el niño realice lo que aún no puede, orientado hacia una futura autonomía. El docente es el que pone en juego el encuentro entre los cuerpos, la actitud corporal, el entonamiento afectivo y la escucha atenta; es por eso que proponemos colocar el acento en la dimensión corporal del rol docente, ya que se supone que para enseñar compartiendo expresiones mutuas de afecto, el docente debe “disponer de su cuerpo”, mantenerse atento a sí mismo y a los niños y dejarse afectar por el encuentro con el niño, sin perder de vista al grupo total.

En esta confluencia de mirada, abrazo, sostén y palabra, podemos ubicar la disponibilidad corporal que es definida por Valsagna (2009):

“involucra lo corporal pero no desde una posición anátomo-fisiológica que permita determinada postura o acción corporal, sino en una actitud integrada en la persona; una disponibilidad que la habilite a estar dispuesta hacia el otro o lo otro, incluso hacia su propia participación.”. (Valsagna, 2009: 89)

Esta atención sensible de las personas que interactúan con niños pequeños permite conformar una receptividad que pueda alojar y dar pie o fomentar, la constitución del espacio intersubjetivo (donde Winnicott ubica la zona de juego).

Es desde esta conceptualización que queremos retomar el valor de la vivencia y la experiencia sensible en torno al propio cuerpo del docente y del futuro docente. Calmels (2014), psicomotricista, entiende que en el juego compartido la mirada del adulto se vuelve central para predisponer “lo corporal”, permitiendo la creación de lazos afectivos.

También la presencia del cuerpo se encuentra en los juegos corporales, que ponen en relación los cuerpos del adulto y del niño. Denominamos juegos corporales a aquellos que surgen del interés del niño en la relación con otro, juegos que involucran el conocer las posibilidades del propio cuerpo y también conocer el mundo, a través de la acción, la acción conjunta, la manipulación y la exploración. La posibilidad de generar un acuerdo entre los cuerpos demarcará la aparición del juego, donde la participación docente implica un diálogo tónico postural con el niño (lo que pone en juego la fluctuación del tono y la emoción).

Este acuerdo necesita también de una acomodación de parte del adulto, que vuelve a permitirnos pensar en la disponibilidad corporal. Ésta es considerada central para promover el jugar, derecho inalienable de niñas y niños.

Es en los intercambios en las actividades cotidianas donde el adulto puede dar lugar al encuentro, desde su disposición a la escucha, la observación, el juego y el contacto. Así, durante los momentos de cambiado, alimentación o descanso, la presencia de los cuerpos se despliega en los tonos, la voz, el ritmo y el contacto.

Edelstein (2002) nos recuerda que es posible abrir un camino para reconocer representaciones o pautas internalizadas que atraviesan el quehacer en las salas. Así, al pensar los cuerpos en el maternal, debemos recordar la trama social que sostiene la tarea, el peso de la mirada de los otros, las relaciones de poder que se juegan en las organizaciones y las particularidades de la experiencia.

2.2. La relación de los estudiantes con sus propios cuerpos

¿Qué lugar ocupa el cuerpo en la educación y en la formación docente en particular?

En una investigación anterior, realizada con estudiantes del profesorado de nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), encontramos que las alumnas (eran todas mujeres) manifestaban dificultades para involucrarse corporalmente en un taller de expresión corporal porque sentían dolores, que eran nombrados por ellas de acuerdo con diagnósticos médicos: lumbalgia, inflamación de rodilla, etc. y por este motivo no querían cambiar de posturas ni bajar (entendiendo bajar como la salida de la postura erecta) al piso durante las exploraciones que las invitaban a hacerlo. Estas respuestas denotaban una fijeza y un modo particular de la relación con el propio cuerpo, que dificultaban la exploración de las relaciones con el espacio y con los otros, conformando un modo rígido de afrontar la tarea.

Las respuestas arriba mencionadas fueron las mismas en profesorados ubicados en distintas zonas de la capital, donde concurren alumnos provenientes de diferentes zonas de la ciudad y el conurbano, con variadas experiencias y trayectorias corporales. Pudimos notar que las estudiantes llegaban generalmente al profesorado con poca experiencia en el registro corporal propio, dificultades para nombrar el cuerpo de otro modo que no sea con diagnósticos médicos y con lo que desde la perspectiva de esta investigación consideramos como escasos recursos para estar a la escucha de sus propios cuerpos. (notas de campo de la investigadora en la formación docente). Este “estar a la escucha” refiere a no perder la conexión con lo que sucede a nivel tónico emocional en los diferentes tiempos del encuentro con los otros, a un registro sensible y atento a las sensaciones de comodidad e incomodidad, a lo que genera angustia y el modo en que ésta se manifiesta, a la necesidad de cambiar la distancia, a la intensidad del intercambio de gestos y miradas. Las referencias a lo tónico emocional que realizamos se refieren a los aportes fundamentales de Wallon y Ajuriaguerra, quienes nombraron la íntima relación entre el tono muscular y la emoción. El tono vehiculiza la primera modalidad de ser y aprender sobre sí mismo y sobre los demás, como elemento central de la función tónica, considerada la primera función de relación en el niño pequeño.

Estos hechos inauguraron una serie de interrogantes acerca de las representaciones y hábitos que daban forma a la relación con el cuerpo propio de los estudiantes y futuros docentes del nivel. Desde la investigación nos preguntamos cómo influye esta relación en el trabajo en una sala de jardín maternal o instituciones afines, donde los niños necesitan de la presencia corporal de sus docentes, ya sea para acompañarlos en lo que hacen, jugar con ellos, levantarlos del suelo o acompañar a los más pequeños en su desarrollo psicomotor. Entendemos “desarrollo psicomotor” como el proceso de construcción del cuerpo y del mundo, expresado y llevado a cabo por la vía de la acción y el juego en la primera infancia.

Esta experiencia, sumada a observaciones realizadas en algunos jardines maternos de la Ciudad de Buenos Aires, originó una reflexión sobre cómo pensamos el cuerpo los/as docentes y cómo incide la relación de cada adulto con su propia corporalidad en las relaciones que establece con los niños en lo cotidiano, además de inaugurar una pregunta más amplia con respecto a qué espacios ofrece y dispone la formación docente para los cuerpos y las corporalidades.

¿Cómo pensar la formación docente del nivel inicial, que implica el cuidado y la educación de niños desde los 45 días a los 5 años, sin una formación corporal que atraviese toda la formación docente y que permita comprender las implicaciones corporales de entrar en relación con un niño pequeño en los primeros tiempos de la vida, donde se organizan los principios del desarrollo temprano?

2.3. El lugar de los cuerpos en el jardín maternal

La disponibilidad corporal del docente en el jardín maternal es la actitud que enmarca y da forma a las interacciones con los niños, facilitando los encuentros, organizando las distancias y los tiempos de los encuentros y desencuentros corporales.

En las edades tempranas, los intercambios entre los adultos y los niños son eminentemente corporales, sostenidos en la calidad y la alternancia de la mirada, la escucha, el tono de la voz, las palabras y los gestos, que se muestran y ponen en juego en los modos de sostén y en el rol de los adultos como soportes del desarrollo infantil. La capacidad de los adultos de ofrecer esta disponibilidad corporal modela las experiencias de interacción; y se convierte en soporte de la enseñanza. Por este motivo, consideramos esencial analizar con los docentes y las instituciones de qué se trata la disponibilidad corporal, cuál es su función y cómo se consigue.

El cuerpo o las corporalidades han aparecido en los estudios sociales y antropológicos en los últimos treinta años, en los cuales se han realizado diferentes investigaciones orientadas a interrogarse por el lugar del cuerpo en la escuela y el cuerpo en la educación. (Milstein, 1999; Davini, 2000; entre otros).

La psicomotricidad en su vertiente educativa aportó a las reflexiones sobre el lugar del cuerpo en la educación e hizo su ingreso como práctica educativa en algunas instituciones del nivel inicial. Estas iniciativas se centraron, en primer lugar, en el cuerpo del niño y su capacidad expresiva. La psicomotricidad en su enfoque educativo ofreció espacios para que las emociones y los afectos encontraran un espacio que los alojara en la escuela en términos de expresividad motriz, de la mano de psicomotricistas que ofrecían su propia “disponibilidad corporal” al despliegue de los niños.

Posteriormente de la mano de autores como Calmels (2007) quien nombra la disponibilidad corporal como “la capacidad de poner el cuerpo en la relación”, el lenguaje de la psicomotricidad ha encontrado un lugar en los diseños curriculares de nivel inicial y en la formación docente (sus textos se encuentran entre la bibliografía obligatoria de los profesorados de nivel inicial, como también los de Pikler). Allí se señala que la disponibilidad corporal articula el cuerpo del docente con el del niño en el jardín maternal, por la vía del contacto, el soporte, el sostén y la distancia entre los cuerpos.

Pensar el cuerpo en el desarrollo temprano es pensar un cuerpo que se hace presente en sus manifestaciones, como son la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad expresiva, el rostro, la voz, las praxias, la actitud postural. De esta manera, el cuerpo es una construcción que se da necesariamente en la relación con los otros. (Calmels, 2007).

2.4. La importancia de la disponibilidad corporal docente

En Argentina, en los últimos años, los diseños curriculares y la bibliografía educativa comienzan a hacer hincapié en la importancia de la disponibilidad del adulto en las propuestas educativas para niños pequeños. Estos documentos enfatizan la importancia del vínculo y la interacción en esta relación asimétrica entre el docente y el niño pequeño, sustentadas en distintas perspectivas acerca de la infancia, sus características y necesidades.

Los estudios sobre la presencia del cuerpo en la educación son relativamente recientes y han sido orientados desde la mirada de la psicomotricidad, la expresión corporal, la pedagogía, la educación corporal y la antropología. En ellos comienza a esbozarse la idea de un cuerpo afectivo y afectado que se muestra en la interacción y se abren las preguntas en torno a la disposición de los cuerpos en el espacio escolar, la relación entre movimiento y aprendizaje, las asimetrías de posiciones y posturas corporales en el ámbito educativo y la dialéctica entre movimiento y quietud.

La disponibilidad corporal del docente es mencionada como uno de los pilares para el logro de una enseñanza adecuada en el nivel inicial, específicamente como parte de las actitudes del docente, junto con la palabra y el afecto. A pesar de estos requerimientos, la formación para la disponibilidad corporal del docente tiene poco espacio en los programas de los profesorados.

Nos preguntamos cómo es la relación entre el modo en que los docentes comprenden su disponibilidad corporal en el rol (tomando en cuenta el contexto institucional, la trayectoria formativa de cada docente y la relación con su propio cuerpo) y el modo en que ésta se lleva a la práctica en sus interacciones cotidianas con los niños en el jardín maternal.

¿Cómo hacer lugar a los cuerpos de docentes y niños, tanto en la formación docente como en la tarea cotidiana en el jardín maternal, donde los cuerpos cobran relevancia en las interacciones, en los cuidados cotidianos, en los tonos de voces y en los modos de ofrecer experiencias desde los lenguajes expresivos?

¿Cómo comprende y lleva a la práctica cada docente la disponibilidad corporal, a partir de su experiencia y su trayectoria educativa?

¿Es posible para los docentes estar disponibles si la institución no abre un espacio para generar esta actitud?

¿Cómo es la mirada y la escucha sobre los cuerpos en el jardín maternal, en un tiempo donde el niño va construyendo su mundo a través de la experiencia corporal?

2.5. El cuerpo y sus imágenes

En el transcurso de una investigación llevada a cabo dentro de una Escuela Normal Superior de CABA, tomamos como eje central la temática del cuerpo y sus imágenes. Esta investigación nos permitió ir comprendiendo que el cuerpo, en su multiplicidad de sentidos, se presenta como un problema en las instituciones educativas.

Las preguntas por cuerpos y corporalidades, si no tienen como punto de partida la vivencia o la experiencia corporal hacen surgir estereotipos o convenciones sociales que no permiten comprender la amplitud de la experiencia de los sujetos.

El rol del docente, a nivel de la imagen iconográfica, no está lejos de servirse de estos estereotipos y de responder a contextos y épocas de la sociedad en la que surgen. Encontramos que el cuerpo como presencia, como “ser en el mundo”, no tiene lugar en las instituciones.

El cuerpo que se expone a la mirada del otro, o cuando esa exposición se hace evidente, se muestra como un cuerpo avergonzado, que debería responder a estereotipos de belleza y que pretende no dar muestras de los sujetos que los porten. En los talleres de expresión corporal, los alumnos dan cuenta de la dificultad de poner el cuerpo en juego, de mostrarse frente a otros y de hacer contacto corporal con los pares. Muchos de ellos plantean la necesidad de contar con espacios donde la experiencia corporal sea posible a lo largo de la formación docente. La vergüenza es la actitud que más se encuentra cuando se pone al cuerpo en escena. Poner al cuerpo en escena se refiere a evocar sensaciones, ponerle palabras, crear un movimiento o recrear el de otro. En el área

de asesoramiento en expresión corporal lleva trabajo continuado hacer entrar esta actitud en las planificaciones orientadas a los niños pequeños.

Los modos del cuerpo en éstas hacen referencia a un cuerpo motor, que debe desarrollar un esquema corporal, coordinaciones, etc. y no dejan entrever los otros aspectos que incluye y abarca lo corporal, la experiencia, la construcción del espacio y el tiempo a través del movimiento, lo afectivo, la emoción. El cuerpo sensible, ligado a la experiencia del mundo, a la expresión de la vivencia, al encuentro con los otros, no suele tener allí un lugar.

2.6. El lugar del cuerpo en la voz de docentes de jardín maternal

De las entrevistas y las observaciones realizadas, se puede interpretar que las representaciones que las docentes comparten, en torno a cuerpos y corporalidades, colocan la disponibilidad corporal como aquello que se refiere a poner el cuerpo a la altura de los niños, esto implica estar en el piso (sobre todo en las salas más pequeñas), o hacer upa (tomar en brazos), cambiar los pañales y hacerlos dormir. No aparecen palabras o actitudes que refieran a otros modos de implicancia de los cuerpos entre estas docentes, ni en aquellas con más de 20 años de antigüedad, ni en las que recién se reciben y comienzan a trabajar.

El cuerpo aparece entonces como un cuerpo a disposición de las necesidades de los niños, pero como cuerpo donde no tienen lugar la emoción, la comunicación, la mirada o el contacto. Parecen dar cuenta aquí de un cuerpo nombrado por otros y para otros, aunque sin una implicancia afectiva en la relación.

Las docentes mencionan, a la hora de hablar de sí mismas, la presencia cotidiana de dolores en el cuerpo, que son nombrados y tratados de acuerdo con las indicaciones médicas: hacer natación, hacer kinesiología o tomar calmantes. Las explicaciones que las docentes entrevistadas les adjudican a estos dolores tienen que ver con malas posturas, sobrecarga de peso, o la realización de movimientos “mal hechos”. No hay una ligazón para ellas entre los dolores corporales y su disponibilidad corporal, sino que estos dolores se adjudican a “malas posturas”, “malos movimientos” o la necesidad de levantar a los niños en el momento de los cuidados cotidianos.

Estos dolores, las molestias o mismo el cansancio, van apareciendo, de manera recurrente, al conversar con las docentes sobre el cuerpo en el maternal.

“En maternal hace falta mucho cuerpo, para todo, desde dormirlos a hacer una actividad, todo... lo vas viendo con los años este cansancio; nosotras terminamos con mucho dolor de cintura... ahora la doble jornada se siente en el cuerpo” (Entrevista a docente 2018).

Al preguntarles por el cuerpo, dan cuenta de la relación entre dolor y medicación o nombran el cuerpo con los nombres que la medicina provee: “haces esfuerzo y te medicás sola”, “consulté al médico por el dolor de cintura” o “me agarró lumbalgia”. También se escuchan los modos de hacer de cada una con el dolor: “después del jardín hago natación y me relajo” (aparece aquí una relación entre dolores y tensión muscular) o “estoy todo el día muy activa y cuando salgo me relajo demasiado y me empiezan a doler las piernas”.

Varias de las entrevistadas adjudican estos dolores a su propia responsabilidad: “duele por el sobrepeso, por estar cargada”, “me duele porque no tengo buena postura”, “duele cuando hago malos movimientos, por mi brutez” y “duele cuando una siente que está mucho agachada”.

2.7. Observaciones sobre lo que sucede en jardines maternales

Dada la importancia para el desarrollo de la persona, de las experiencias en los primeros años de la vida y en el marco actual donde se amplía la oferta educativa y de cuidado para los niños más pequeños, esta investigación buscó, a través de sus resultados, tener herramientas conceptuales que pudieran ser de utilidad para orientar la mirada y las prácticas formativas de los docentes del nivel hacia el lugar del cuerpo y la disponibilidad en la relación adulto/niño en las instituciones educativas.

También se orientó a visibilizar la corporalidad de los docentes como campo observable y como eje de interés a considerar en la formación docente del nivel inicial. En las observaciones en el jardín maternal comenzó a esbozarse una reflexión sobre la disponibilidad corporal de los docentes y la disponibilidad de las instituciones, a partir de la observación participante en diferentes tiempos de lo cotidiano en el jardín, como los cuidados cotidianos, los momentos de juego y alimentación.

Con respecto a la observación específica de la disponibilidad corporal se tomaron como puntos de partida otras investigaciones que aportaron un corpus teórico que nos permitió determinar previamente algunas dimensiones que hicieron posible la observación y la categorización de la disponibilidad corporal. Estas dimensiones abarcan el tono, la postura, la actitud, la escucha y la mirada que se registran en la interacción.

A partir de la lectura de las primeras entrevistas lo que se *escucha* es una distancia entre las percepciones del propio cuerpo docente y el de los niños a la hora de contar de qué se trata la disponibilidad corporal. En este sentido aparece una dinámica de “poner el cuerpo”, no tanto como una cuestión reflexiva sobre la experiencia corporal sino más bien como un cuerpo objeto que se

acerca, se aleja y se pone a la altura del niño (un cuerpo instrumental, que sirve a determinados fines). Así escuchamos que “hace falta poner el cuerpo para todo, desde dormirlos a hacer una actividad, todo”, “de lo que se trata en maternal es más del cuerpo del adulto que el del niño en el accionar en el espacio”, o “maternal cansa, hay días que están más tranquilos, pero otros en que están muy demandantes” (Entrevistas 2017-Tesis de maestría).

Lo que está ausente en estos discursos es una mirada sobre lo propio, sobre las resonancias tónico-emocionales o aquello que se moviliza por el encuentro o el desencuentro con el otro. Aquí los cuerpos docentes aparecen invisibilizados, pero útiles. De alguna manera, esto remite a la conceptualización de Foucault (1976) sobre los cuerpos dóciles, entrenados para la acción en relación a los objetos, pero sin discernimiento de la vivencia, del sentir o del involucramiento afectivo en ese hacer.

CONCLUSIÓN

Se plantea aquí una tensión entre las disponibilidades exigidas a los docentes y las disponibilidades ofrecidas para éstos por la institución educativa.

Los docentes y futuros docentes del nivel inicial se presentan con una actitud que otorga lugar al cuerpo como presencia física y como espacio doliente. Como sostiene Bourdieu (1980), el *habitus* da cuenta de aquello incorporado en la propia biografía pero que, al hacerse consciente, puede ser modificado, ampliado o conmovido. Es por esto que “sentir y pensar el cuerpo” necesita de un acompañamiento y una experiencia orientada que permita abrir la pregunta, la mirada y la escucha, en primer lugar, sobre el propio cuerpo del docente, para luego poder orientarla hacia la corporalidad de los niños.

La mirada sobre los cuerpos en las relaciones educativas que tienen por objeto la primera infancia parece enfocarse hacia la construcción de cuerpos instrumentales, como cuerpos útiles u objetos a ubicar en el espacio. En este sentido, propusimos algunas líneas de acción posibles, pensando en una acción transformadora desde la perspectiva de los actores involucrados en su propia praxis. Estas líneas de acción fueron pensadas antes de la pandemia y se necesita repensarlas en un contexto cambiante. La distancia y la virtualidad vuelven a poner en jaque a los cuerpos en relación. Diversos elementos virtuales nos permiten de alguna manera “tocar” los cuerpos de los estudiantes y los niños en la distancia. La falta de conectividad, las dificultades económicas y los efectos psíquicos le agregan escollos a la tarea. ¿Cómo hacer lugar a las corporalidades donde los cuerpos puedan ser senti-pensados desde aquello que toca el tono y la emoción, las posturas y las actitudes, para poder acompañar y sostener el desarrollo de los niños más pequeños del nivel inicial?

Hemos intentado descubrir algunos modos fijados de entender el abordaje de la formación corporal en la formación docente. La evaluación sobre los efectos de este proceso muestra que no es fácil lograr la puesta del cuerpo en juego de los futuros docentes. Pareciera como si el *habitus* creado a lo largo del tiempo estuviera anclado en nuestras prácticas y modos de estar en los cuerpos y el proceso actual necesitara de apuestas de ambos lados de la pantalla.

Consideramos que, para responder a estos interrogantes, aunque sea momentáneamente, sería pertinente crear agrupamientos, vincularse entre docentes para buscar modos de orientar la tarea con otros, sosteniendo como cuerpo grupal la vinculación de los estudiantes y enfrentando el desafío de enseñar para comprender y moverse en la incertidumbre.

La pregunta por el currículo y los contenidos ocupa un lugar central en la reflexión y en la posibilidad transformadora.

REFERENCIAS

- BOURDIEU, P. (1991) [1980] **El sentido práctico**. Madrid: Taurus.
- CALMELS, D. (2007) **Juegos de crianza; el juego corporal en los primeros años de vida**. Buenos Aires: Biblos.
- CALMELS, D. (2014) **El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza**. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- DAVINI, M.C. (2000). **La formación en la práctica docente**. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Voces de la educación. Argentina: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2002) Prácticas y residencias. Memorias, experiencias, horizontes en **Primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente**. Universidad Nacional de Córdoba.
- GÓMEZ, R. (2007). Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal. Buenos Aires: Novedades educativas. **Educación física. La educación en los primeros años**. número 13.
- LAPIERRE, P; Aucouturier, B (1985) **Simbología del movimiento**. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- MILSTEIN, D., y Mendes, H. (1999). **La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas Primarias**. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PIKLER, E. (1984), **Moverse en libertad**. Madrid: Ediciones Nancea.
- PORSTEIN, A.M. (2009) **Cuerpo juego y movimiento en el nivel inicial**. Argentina: Homo sapiens.

TABAK, G. (2017). **Explorar el cuerpo en el jardín maternal**. Buenos Aires: Novedades educativas.

VALSAGNA, A. (2009). La formación corporal del psicomotricista en **Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales** N°33. 85-94.

VIOLANTE, R, Soto, C. (2011). Didáctica de la educación inicial: Los pilares. Conferencia desarrollada en **Encuentros Nacionales sobre Políticas de la Enseñanza**. MC y E. Foro para la educación inicial. Encuentro regional del sur.