
Cuerpo y aprendizaje en la Educación Inicial

Documento N° 4 / 2004

Dirección de Educación Inicial
Material destinado a equipos de supervisión y docentes



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Índice

Presentación	3
Introducción	4
El lugar del cuerpo en la civilización occidental	4
Poner el cuerpo: reflexionar sobre la práctica	7
El cuerpo en el jardín de infantes	9
El cuerpo, objeto de estudio de la educación física	12
Bibliografía	14

Cuerpo y aprendizaje en la Educación Inicial

Material destinado a equipos de supervisión y docentes

Presentación

Este documento ofrece el marco teórico a las asistencias técnicas directas que desarrollará el profesor Juan Carlos Liotini, asesor de la Dirección de Educación Inicial. Con la intención de contribuir a superar la brecha entre la teoría y la práctica docente, la propuesta es reflexionar sobre la misma en el campo del cuerpo y del movimiento.

En este sentido, el juego y la actividad física son elementos esenciales con los que cuenta el docente de Educación Inicial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ofrecer a los niños la posibilidad de experimentar la libertad de movimiento, ayudarlos a conocer su cuerpo y lo que este comunica, es propiciar un desarrollo equilibrado de su ser.

A través del movimiento corporal, el “que enseña y el que aprende” expresan sus emociones e intenciones. Resulta fundamental que el docente así lo entienda y trabaje sobre el registro de su cuerpo que le servirá, a su vez, como medio de comunicación con sus alumnos.

Esta tarea nos permitirá rescatar elementos y aspectos positivos de nuestra práctica docente que debemos sostener, así como reconocer e identificar otros, para modificarlos o eliminarlos.

Prof. Ana María Tocco
Directora de Educación Inicial

noviembre 2004

Introducción

Nos parece importante reflexionar acerca de los conceptos de cuerpo y aprendizaje para centrarnos, luego, en la construcción de la corporeidad en los docentes y alumnos de Educación Inicial y como esta incide sobre la experiencia de aprender y enseñar.

Definir cuerpo no es tarea sencilla, dado que este se nos impone mostrando su carácter incompleto, su ambigüedad y su incesante reconstrucción en la medida en que transforma y es transformado por la cultura.

Sin embargo, se puede afirmar, con cierto grado de certeza que “nosotros somos el cuerpo y el cuerpo es el eje de estar-en-el-mundo”.¹

La tarea de intentar construir una conceptualización sobre el cuerpo se centra, sobre todo, en la posibilidad de favorecer la reflexión sobre nuestra realidad multideterminada, dado que toda relación educativa y, por ende, vincular involucra a nuestro cuerpo y el del otro.

Sea cual sea el concepto de cuerpo al que arribemos, este no será neutral ni aséptico, sino que denotará una concepción de sujeto y de educación. Es decir, aunque incluso no esté explicitada, existe siempre una postura en nuestra intervención profesional con relación a nuestro contexto socio cultural y al momento histórico en el que vivimos.

El lugar del cuerpo en la civilización occidental

El concepto de cuerpo, a lo largo de la historia, ha sido objeto de una gran desvalorización en relación con otros aspectos del ser humano. En la filosofía clásica, por ejemplo, el alma era el elemento central, tal como se refleja en la mayoría de los escritos. “La filosofía, dió prioridad a lo inteligible sobre lo sensible y desdeñó este segundo ámbito, en el que se sitúa el cuerpo en tanto que materia, considerado lo opuesto al alma y definido en relación con ella. Muy significativa resulta la contundente declaración de Platón en el Fedón: ‘el alma del filósofo desprecia el cuerpo’”.²

¹ Merleau Ponty, M., *Fenomenología de la percepción*. París, Gallimard, 1945.

² Vázquez, Benilde, *La educación física en la educación básica*. Madrid, Gymnos, 1989.

Debemos considerar que existieron, en la misma época, pensadores que comprendieron el cuerpo desde otra dimensión; estos, no por casualidad, fueron proscritos y desconsiderados por la comunidad intelectual del momento. Epicuro, filósofo griego, produjo más de 300 escritos pero hoy se conocen solo tres cartas. Asimismo, con relación a las cuestiones que discutió, se lo sigue ligando, equivocadamente, a los temas vinculados a los placeres banales, inmediatos y efímeros.

Luego de este dualismo filosófico **cuerpo-alma**, se instala una nueva escisión: **cuerpo-espíritu**. Esta separación estaba regida por el cristianismo, que asociaba lo corporal a lo pecaminoso o indecoroso. El cuerpo debía ser ocultado, reprimido, flagelado o, a lo sumo, cuidado desde lo higiénico, ya que de esta manera, el espíritu daría la trascendencia al mundo celestial.

Con el proceso de industrialización y el auge de la concepción de ciencia como motor de un “progreso indefinido”, el cuerpo pasa a ocupar el lugar de máquina. Es desde este lugar, que se llevan a cabo infinidad de estudios para lograr que su funcionamiento se vuelva más eficiente. Se produce, de esta manera, una sobrevaloración de lo cognitivo, a partir de un nuevo dualismo: **cuerpo-mente**.

El “pienso, luego existo” de Descartes sintetiza este esquema de percepción sobre el cuerpo. El pensamiento es la verdadera existencia y el cuerpo es considerado una máquina que hay que cuidar pero que, de ninguna manera, explica la existencia humana. Aún hoy, en las instituciones educativas, se escucha decir “te lavaste la cabeza, ahora lavate el cuerpo” o “si ya dibujaron la cabeza, comiencen a dibujar el cuerpo” como si la cabeza no formara parte de él. La cabeza por un lado y el cuerpo por otro. No se trata de colocar todo en un plano de igualdad, sino de trascender la noción de cuerpo- objeto dominado por la razón y otorgarle un lugar relevante a la corporeidad en la conformación del sujeto.

Hoy asistimos a una nueva y no menos nociva y enajenante forma de separación: la división entre el **cuerpo** y la **persona**. En la actualidad se le otorga al cuerpo el valor de objeto de consumo y se lo aleja del ser que lo porta y lo habita. Esto es sostenido y legitimado por todo un entramado político y económico, que resta alternativas para el encuentro con nosotros mismos y con los demás. Es así que se produce en el sujeto, más allá de la sensación de falta inherente a su constitución, un estado de vacío e insatisfacción permanente.

De esta manera, cuando aparece alguna práctica que favorece el encuentro, es el mismo sistema que nos separa de nuestro cuerpo, quien se encarga de trastocarla y reconvertirla en un objeto más del mercado, en pos de los fines que este promueve.

Entendemos que el jardín de infantes no es una isla, ya que estas concepciones generan una determinada modalidad de intervención del que enseña y del que aprende. Es por eso que esta institución, teniendo como eje la formación de sujetos libres con capacidad y autonomía para tomar decisiones y planteada como un espacio con legitimidad social para transmitir y revisar los saberes culturales, debería preguntarse y responsabilizarse por el lugar que ocupa el cuerpo y cómo esto favorece o dificulta los aprendizajes.

Poner el cuerpo: reflexionar sobre la práctica

Cuando nos posicionamos de determinada manera, respondemos a nuestro particular modo de enfrentar las situaciones. Pero más allá de la teoría en que se sustenta nuestra praxis, es en la acción donde se definen las situaciones. Por eso, muchas veces nos encontramos reflexionando acerca de algunas conductas que llevamos y que a menudo no tienen que ver con las teorías o las explicaciones a las que adherimos. ¿Cómo surgió esta forma de intervenir? Seguramente, estas acciones derivan de las matrices históricas de enseñanza-aprendizaje que se explicitan en la relación vincular, en la manera en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los otros. Desde aquí se hace indispensable reflexionar sobre la propia práctica y pensar cuáles son los saberes que sería conveniente revisar, cuáles sostener y cuáles modificar.

El rol del docente consiste, entre otras cosas, en la revisión permanente de su intervención pedagógica. Dentro de la construcción y reconstrucción de esta modalidad, en pos de favorecer los aprendizajes, el docente puede *mirar* al que aprende y decidir, por ejemplo, cuándo a un niño le hace bien que se lo mire fijamente, se lo acompañe con la mirada, se lo mire de reojo o no se lo mire. Esto es un proceso que no se puede realizar sin compromiso; indirectamente, exige poner el cuerpo y reflexionar sobre los actos.

“El conocimiento es objetivable, transmisible en forma indirecta o impersonal; se puede adquirir a través de libros o máquinas; es factible de ser sistematizado en teorías; se enuncia a través de conceptos. En cambio, el saber es transmisible solo directamente, de persona a persona, experiencialmente; no puede aprenderse a través de un libro, ni de máquinas, no es sistematizable (no existen tratados de saber); solo puede ser enunciado a través de metáforas, paradigmas, situaciones, casos clínicos [...] El saber da poder de uso. No así los conocimientos [...] Así, si alguien dice: ‘sé manejar’ se supone que si se le proveyera de un auto podría salir manejando. Pero si dice: ‘yo conozco como manejar un auto’, hasta el mejor amigo dudará en prestarle su auto”.³

Ahora bien, ¿es posible aprender en la velocidad continua? Consideramos que en algunas circunstancias, es necesario detenerse para pensar los aprendizajes propios y los del otro. Porque para aprender hace falta tomarse un respiro, hacer una pausa, esperar para que algo decante. A su vez, los docentes necesitamos momentos para reflexionar

³ Fernández, Alicia, *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.

sobre nuestras propias prácticas. Si el aprendizaje se capitaliza bien, se transforma en experiencia. Esa experiencia no se obtiene con los años, sino con la reflexión que se haga sobre la tarea cotidiana y para ello, obviamente, se necesita tiempo.

Muchas veces nos encontramos con docentes que expresan que el profesorado los provee de teorías sin anclaje en la práctica. Posiblemente, esta crítica recurrente tenga que ver con que al docente no le fueron dados, durante su formación, los elementos necesarios para confiar en su condición de sujeto único e irrepetible y, desde este lugar, reflexionar sobre su acción, construir saberes propios e involucrarse en las decisiones que toma. Decisiones que dependen –entre otras– de las particulares maneras de analizar y comprender la situación educativa, que será diferente para cada uno, de acuerdo con el contexto socio-cultural o momento histórico en el que actúe.

Las decisiones pedagógicas –que tomamos en todo momento aunque no tengamos conciencia de ello– dependerán, entonces, de los siguientes aspectos.

- **La trayectoria profesional del docente.** Las decisiones no son o no deberían ser las mismas cuando uno recién comienza a ejercer que después de algunos años de desempeño profesional.
- **Las instituciones y sus peculiaridades.** Según sus propios proyectos, constitución del equipo docente, alumnos y comunidad de la que forma parte.
- **Los grupos y sus dinámicas.** Características propias con la que se construye cada grupo, incluyéndonos a nosotros mismos como actores protagónicos ya que esto hace y marca la funcionalidad grupal.
- **Los alumnos y su situación particular.** Niños y niñas que llegan con una historia, experiencias y vínculos específicos que generan diversas formas de hacer y de adquirir saberes.

Aquí radica una de las mayores dificultades del acto de enseñar. El desafío consiste en correrlos de ciertas “recetas” que a veces dan seguridad y calman ansiedades a menudo inherentes a la tarea de educar. Es mejor arriesgarse al enojo, a la irritación con el otro, que permanecer de manera pasiva e indiferente ante los cambios. Un profesional comprometido consigo mismo, con la institución, con el grupo y sus alumnos, reflexiona permanentemente sobre la práctica, que, bien encauzada, se convierte en acto transformador.

El cuerpo en el jardín de infantes

En el niño de jardín de infantes, y sobre todo cuando la palabra aún no ha cobrado la dimensión comunicativa –casi excluyente⁴– que la define, el cuerpo se pone en evidencia con mayor intensidad que en etapas educativas posteriores. Esta situación, ligada a una forma de expresividad y a modos de comportamiento, hace de la Educación Inicial una experiencia enriquecedora para el desarrollo saludable de los niños.

La Educación Inicial se caracteriza por respetar los tiempos particulares en la construcción de la individualidad. Así, se detiene a pensar los espacios físicos, los aspectos relacionales, la historia con la que llega el niño a la institución, el entramado familiar en el que está inserto, las estrategias para ligar los aprendizajes al placer y al disfrute⁵, el seguimiento individual y grupal de su desarrollo y, por otra parte, en informarle a los padres acerca de dicho proceso.

El rol del docente de Educación Inicial tiene una peculiar modalidad de intervención pedagógica que se da a partir de considerar la relación que se produce entre lo que el niño trae y la posibilidad de que se generen nuevos aprendizajes que no impliquen perder elementos de su singularidad.

Los niños se expresan de diferentes maneras con respecto a:

- **la relación con el espacio:** por ejemplo, algunos niños se desplazan desorganizadamente por el mismo; permanecen mucho tiempo en el mismo lugar; se mueven apenas finalizada la tarea; esperan en su lugar hasta que se le sugiera otra cosa; se sienten cómodos cerca de las paredes, así como otros en el centro del espacio, etcétera;
- **la relación entre los pares:** algunos prefieren vincularse solo con un compañero; fluctúan de un compañero a otro indistintamente; se relacionan

⁴ No estamos diciendo aquí que la palabra no es el cuerpo, sí que muchas veces se puede observar que no es tomada como producción corporal, es decir, la palabra descorporeizada. Se construye un lenguaje separado del sujeto y que, por ende, le es ajeno. (ver: Liotini, J. C., “Del dicho al hecho” *Revista Epicuro: El cuerpo que se juega en la cultura*, Número 6, abril 2001).

⁵ Muchas veces, el entorno del niño no toma real conciencia de la relación aprendizaje-placer, ya que está socialmente instalada la relación aprendizaje-displacer. La mayoría de las veces se liga el aprendizaje solo al esfuerzo, la abnegación y el sacrificio.

solo con niños del mismo género o prefieren estar con otros del género opuesto, les cuesta vincularse con sus pares; etcétera;

- **la relación con los adultos:** son excesivamente demandantes; se relacionan solo cuando necesitan ayuda; los ignoran; necesitan mucho contacto corporal; rechazan el contacto corporal del adulto; están pendientes de su mirada aprobatoria; se rehúsan a su ayuda, etcétera;
- **la relación con los objetos:** se aferran y no pueden desprenderse del objeto; lo ceden sin dificultad, lo comparten con determinadas personas; buscan únicamente el objeto que posee el compañero; le otorgan solo su utilidad funcional; pueden darle connotación simbólica, etcétera

Estas variaciones relacionales, enunciadas a modo de ejemplo, sirven para tener presente las diferentes y particulares maneras de vincularse y permiten pensar cómo intervenir y favorecer el desarrollo saludable de los alumnos.

¿Tenemos los docentes en cuenta las particularidades de los niños e intervenimos en función de ello? Para esto se requiere disponibilidad y la disponibilidad es corporal. Se necesita otorgarse el permiso para escucharse y escuchar. El docente es un sujeto que interviene profesionalmente, con tiempos propios, con situaciones particulares, con momentos de mayor o menor conexión con la tarea. Considerando estas cuestiones y tomando conciencia de esto, podemos pedir ayuda a un compañero, a la dirección de la institución, a fin de pensar juntos para buscar la mejor manera para llevar a cabo la tarea profesional.

Estar disponible es aceptar la apertura a nuevos enfoques y nuevas estrategias que favorezcan los aprendizajes de los niños y nos hagan sentir más a gusto con la tarea. Esto no implica disponibilidad todo el tiempo y para todo, sino estar atentos para decidir cuándo intervenir de una u otra manera, teniendo en cuenta los objetivos a futuro.

El saber no se aprende por experiencia indirecta, es un saber pedagógico que nos diferencia y nos hace singulares: “El sabor se desprende del contacto con las sustancias, con las cosas materiales, anuncia las características del objeto; para saber hay que gustar, es decir, incorporar los objetos. El gusto es particular, experiencia difícil de transmitir sin haber probado”.⁶

⁶ Calmels, Daniel, *Cuerpo y saber*. Buenos Aires, D&B, 1997.

La propuesta es analizar la concepción de cuerpo que circula en la Educación Inicial y en cada institución en particular, y poder ubicar así, cuántas de nuestras prácticas pedagógicas responden a modelos de intervención perimidos para, a partir de esta crítica, resignificarlas.

El cuerpo, objeto de estudio de la educación física

La educación física se ocupa de los saberes corporales y su especificidad se centra en el desarrollo, por parte del alumno, de la competencia motriz. Esta competencia se entiende como “un proceso dinámico y complejo caracterizado por una progresión de cambio en el control de uno mismo y de sus acciones con otros o con los objetos del medio”.⁷

La posibilidad de relacionarse adecuadamente con el entorno natural y social y de resolver los diferentes problemas motrices que éste nos presente, se vincula directamente con la estructuración del esquema corporal y la constitución de la imagen corporal. No es objeto de este trabajo definir y diferenciar los conceptos de esquema e imagen, sino que se trata de comprender cómo el adecuado y progresivo conocimiento de sí determina la relación consigo mismo y con los demás y, por ende, con los aprendizajes.

“El cuerpo y el movimiento humano, entonces, son una estructura de significación que resulta del equilibrio entre las dialécticas que lo producen. Esta estructura estructurante es el resultado de la propia historia constitutiva del sujeto. Alegrías, frustraciones, deseos, represiones, que se han inscripto en mi primer vehículo de comunicación con el mundo [...] El todo que soy, mi quintaesencia, no puede ser siquiera pensada, sin considerar la experiencia corporal”.⁸

Intentamos aquí que los docentes de este nivel comprendan y puedan resignificar la relevancia del cuerpo y el movimiento en la conformación de nuestra cultura y, por ende, el lugar que ocupan y/o deberían ocupar en la formación integral de los niños.

“Para que la educación física pueda cumplir con su finalidad específica, las instituciones de la Educación Inicial a través de sus docentes deben tener una mirada integradora del cuerpo y la motricidad de los alumnos, que no limite el

⁷ Ruiz Pérez, Luis, *Competencia motriz, elementos para comprender el aprendizaje motor en la educación física escolar*. Madrid, Gymnos, 1995.

⁸ Gómez, Raúl, *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires, Stadium, 2000.

hacer corporal, lúdico y motor a la clase de educación física, sino que permita su despliegue en las diferentes actividades que se realizan en el jardín. Esto será posible si, durante su formación los futuros [y actuales] docentes, experimentan y llegan a valorar la importancia de los saberes específicos de esta disciplina tanto para su formación personal como profesional. Esto implica superar la mirada reduccionista que la confina a la clase en el patio y la circunscribe a la labor del profesor especialista, desconociendo que la intervención sobre lo corporal y lo motor compete y es responsabilidad de todos los docentes del nivel”.⁹

En síntesis, todo comportamiento es corporal, más allá de cual sea la dimensión de la conducta y el espacio en el que se lleve a cabo. Nos preguntamos qué pasa con el cuerpo en la posición adoptada para escuchar un cuento, en el acto de escribir, en la ronda de intercambio, en los momentos de espera, en la exploración del objeto, en la salida de la sala, en la entrada y salida de la institución, en los desplazamientos por el jardín, en la utilización de los juegos exteriores, etc. Es decir, no solo en la forma acabada del producto sino en el proceso mismo de producción.

De esta manera se puede afirmar que “cuerpo y movimiento constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y de resolución de problemas”.¹⁰

Esperamos que la lectura de este texto incentive el abordaje de la temática del cuerpo en el marco de nuestras instituciones y contribuya a generar cierta apertura para revisar las prácticas propias. Esto conducirá a la reflexión sobre una intervención profesional que no descuide nuestra realidad primera, eje de la percepción de la realidad exterior: el propio cuerpo.

⁹ Renzi, Gladys, *Aportes para el debate curricular. Educación Física en el Nivel inicial*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001. El destacado entre corchetes es nuestro.

¹⁰ Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación, *Contenidos Básicos Comunes*. “Educación Física para la EGB” Buenos Aires, 1995.

Bibliografía

- Calmels, Daniel, *Cuerpo y saber*. Buenos Aires, D&B, 1997.
- Calmels, Daniel, *Del sostén a la transgresión*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.
- Fernández, Alicia, *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1976.
- Furlan, A., “¿Un cuerpo políglota?”, en 2º Congreso de Educación Física y Ciencia. La Plata, 1995.
- Gómez, Raúl, *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires, Stadium, 2000.
- Lapierre, A. Aucouturier, B., *El cuerpo y el inconsciente*. Barcelona, Científico-médica, 1980.
- Le Breton, D., *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.
- Liotini, Juan Carlos, “Del cuerpo elegido al cuerpo que elige”, en *Revista Epicuro: El cuerpo que se juega en la cultura*, junio 1999.
- , “Para una ética de lo corporal”, en *Revista Epicuro: El cuerpo que se juega en la cultura*, octubre 1999.
- , “Cuerpo y salud”, en *Revista Epicuro: El cuerpo que se juega en la cultura*, abril 2000.
- Matoso, E., *El cuerpo, territorio de la imagen*. Buenos Aires, Letra viva, 2001
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación, *Contenidos Básicos Comunes, “Educación física para la EGB”*. Buenos Aires, MEN, 1995.
- Renzi, Gladys, *Aportes para el debate curricular. Educación Física en el Nivel inicial*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001.
- Ruiz Pérez, Luis, *Competencia motriz, elementos para comprender el aprendizaje motor en la educación física escolar*. Madrid, Gymnos, 1995.
- Vázquez, Benilde, *La educación física en la educación básica*. Madrid, Gymnos, 1989.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Ing. Felipe Solá

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Subsecretaría de Educación

Prof. Delia Méndez

Director Provincial de Educación de Gestión Privada

Prof. Juan Odriozola

Directora de Educación Inicial

Prof. Ana María Tocco



**Dirección General de
Cultura y Educación**

Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Dirección de Educación Inicial
Torre Gubernamental I - piso 11
Calle 12 y 50 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires
Tel. (0221) 4295296
E-mail: dei@ed.gba.gov.ar

Visite el portal abc: www.abc.gov.ar