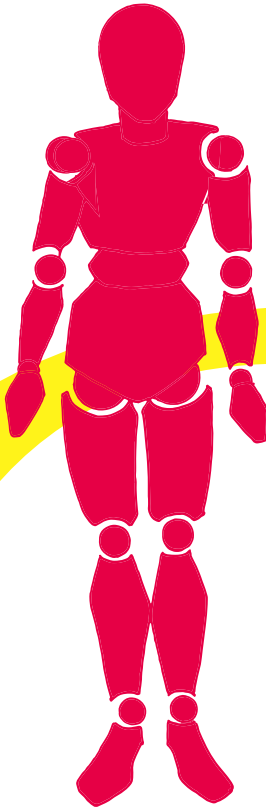


Capítulo 7

Cuerpo, infancia y escuela: un encuentro necesario

*Washington Ires Correa
y Gisselle Tur Porres*





El cuerpo escolarizado

Hablar de cuerpo escolarizado implica pensar las relaciones cuerpo e infancia que las sociedades y culturas construyen, con imágenes y discursos que proporcionan sentidos sobre sí mismas. Además, implica elaborar la relación con el mundo adulto que explica la infancia, con matices culturales y de desarrollo. Ese ser y estar en el mundo de la infancia, explicado por el mundo de los adultos, toma su cuerpo como lugar de experiencia, un cuerpo escolarizado desde los niveles iniciales, que enseña una forma de ser y estar en el mundo.

¿Qué es un cuerpo escolarizado? En este texto, se hace referencia a un cuerpo socializado, atravesado por múltiples instituciones, incluso antes de llegar a la escuela. En el seno de una sociedad y cultura, se generan formas de ser y estar en el mundo, formas de entender, experimentar y relacionarse con el cuerpo. Esas formas de entender, experimentar y relacionarse con el cuerpo se construyen desde los ámbitos de crianza, en la familia, en la comunidad y continúan su camino hacia la educación formal (iniciando su recorrido en la escuela). Lugar, este último, que da forma, palabra y relaciones al cuerpo de uno mismo en relación con los otros.

Habitar el cuerpo es un proceso de construcción individual y colectivo, pero cabe reflexionar qué nivel de participación tiene la niñez

en ese proceso de construcción. En ese mirar, la relación infante-adulto es clave para analizar y observar cómo el cuerpo (sobre)vive la cultura desde su nacimiento. En tal sentido, el cuerpo escolarizado construye identidad, confianza (o desconfianza) en/de sí mismo y puede promover un sentimiento paulatino de autonomía que invita a reivindicar sus derechos, si el contexto se abre a experimentar la pluralidad. En este punto es necesario recordar la apreciación de Abad Molina (2014):

Sabemos que el cuerpo es instrumento para la expresión a través de los diferentes lenguajes y disciplinas de las artes (la danza, la música o el teatro), pero también es mediador para la comunicación y el conocimiento, pues el cuerpo no solo (se)expresa, también sabe. (p. 69)

Asimismo, existen variadas expectativas respecto a la infancia y florecen múltiples laberintos de relaciones con el vínculo escolar. Más allá de los significados personales, la relación entre adulto-infante nos hace responsables del valor de su existencia, porque:

El hombre ve, escucha, huele, gusta, toca; también experimenta la temperatura ambiente, percibe el rumor interior de su cuerpo, y al hacerlo hace del mundo una medida de su experiencia, lo vuelve comunicable para los demás, inmersos, como él, en el seno del mismo sistema de referencias sociales y culturales. (Le Breton, 2006, p. 22)

Es por ello que, para entender mejor al cuerpo escolarizado, amerita ser intruso y descender a tocar esa unidad *infancia-cuerpo-escuela-cultura* casi inseparable, tratando de hallar la identidad individual desde la experiencia corporal educativa; y, en este caso resulta ser el cuerpo escolarizado, la unión de la infancia personal y la sociedad-cultura; donde ambos, muchas veces autocorrigen esfuerzos y a veces generan contradicciones que afectan las partes. Ante lo dicho:

La experiencia del cuerpo se asoma en la variedad de escenas contemporáneas: desde las instituciones hasta el mercado, lo que somos, parecemos y hacemos involucra lo corporal. Así, la producción de conocimiento académico también ha transitado por el cuerpo, invistiéndolo de discursos, indagando sus posibilidades según los

contextos y épocas e incluso preguntándose por su implicación en los modos de conocer. (Cabra y Escobar, 2014, p. 17)

Igualmente, para entender dicho escenario de relaciones es necesario hacer una lectura social; la relación entre infancia, cuerpo y escuela no siempre se gesta desde la concepción de un contexto de aprendizaje emancipado. Esta línea de pensamiento muestra un camino de reflexión ante la relación infante-escuela-adulto personal y social, mediado por equidades e inequidades. Tal como expresa Elizabeth Ivaldi (2014), “el siglo XXI se encuentra habitado por múltiples infancias, producto entre otras cosas de un mundo globalizado, de un orden económico desigual” (p. 11). De hecho, nos encontramos ante varios factores que obstruyen el buen fluir del entramado indivisible entre la infancia, el cuerpo y la escuela. Por ejemplo, la inequidad social y económica es una verdad incómoda, pero innegable y afecta directamente la calidad y pluralidad del cuerpo escolarizado. Cabe aclarar que el término *equidad* para la UNICEF (2016), alude a “que todos los niños tengan las mismas oportunidades de sobrevivir, crecer y alcanzar el pleno desarrollo de sus capacidades. Es, ante todo, una cuestión de justicia y oportunidad. Una oportunidad justa para todos los niños y niñas” (p. 7). En tal sentido, la inequidad es evitable. Por ejemplo, las investigaciones de UNICEF (2016) declaran que:

Casi 70 millones de niños y niñas podrían morir antes de cumplir cinco años, 3,6 millones solamente en 2030 (...). Más de 60 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria estarán sin escolarizar, prácticamente el mismo número de los que no van a la escuela hoy en día (...) y unos 750 millones de mujeres habrán contraído matrimonio siendo niñas aún. (p. VI-VII).

Como vemos, la infancia (y el cuerpo desde la infancia) requiere atención “Seguimos ignorando lo que los cuerpos viven, sienten y experimentan en las distintas realidades de nuestro entorno” (Cabra y Escobar, 2014, p. 183). Por tanto, en primer lugar, es necesario resolver las necesidades básicas más urgentes que impactan esa relación, no

se puede ignorar que cerca de la mitad de las personas más pobres del mundo son niños:

Los niños nacidos en África subsahariana tienen 12 veces más probabilidades de morir antes de cumplir 5 años que los que nacen en países de ingresos altos (...). Un niño nacido en Sierra Leona hoy día tiene 30 veces más probabilidades de morir antes de cumplir 5 años que un niño que nazca en el Reino Unido. En África subsahariana, 1 de cada 36 mujeres enfrenta un riesgo de por vida de morir por causas relacionadas con la maternidad, en comparación con los países de ingresos altos, donde la proporción es de 1 de cada 3.300 mujeres. En el Chad, este riesgo de por vida afecta a 1 de cada 18 mujeres. (UNICEF, 2016, p. 9)

En segundo lugar, una vez arribados al contexto escolar, es esencial, por ejemplo, una escuela de calidad que permita erradicar la violencia y fomente el conocimiento de los derechos de la infancia frente a todos los tipos de discriminaciones y maltrato infantil, como también, propiciar la integración y comunicación adecuada. Sabiendo que existen múltiples factores contradictorios al buen proceso es vital encontrar la evolución hacia un mayor compromiso social mediante el cual se pueda lograr adquirir una educación mínima indispensable y los niños y las niñas más rezagados sean quienes accedan a los cambios más urgentes.

Asimismo, el cuerpo escolarizado se muestra expresando un lenguaje en calidad de las circunstancias vividas, y su manifestación puede ser feliz, cómoda, distraída o indiferente, por ejemplo, contenido por la impotencia y el desgano; ya que el cuerpo a partir del nacimiento constituye acción y reposo de un mensaje constante del ser y la emoción. Desde ese concepto, comienza a generar su identidad, demostrando claramente su pertenencia al mundo a través de valores y costumbres culturales. En tal sentido, cuando el aprendizaje escolar no promueve una corporalidad feliz, la existencia se basa en un cuerpo que le cuesta hallar su lugar. Es un cuerpo negado a participar, incapaz de encarnar las vivencias del mundo. Ante ello, Abad Molina (2014) expresó:

Es imprescindible comenzar a difuminar la ausencia de patrones de conducta en los centros educativos que promueven niños “quietos y aferrados a su sitio”, pues el niño se mueve, se relaciona, toca, mira, siente y colma de experiencias su propio cuerpo. Y los lenguajes corporales no son otra cosa que la representación simbólica de lo que siente, es, cree o imagina (también y al mismo tiempo, en el cuerpo de los demás). (p. 72)

Entonces, podemos decir que el cuerpo de la infancia y el cuerpo ‘escolarizado’ pueden construir nexos educativos a partir de un lenguaje vincular, y al mismo tiempo generar un lugar de encuentro y comunicación. Cuando las acciones se dan desde el afecto, desde el juego y contacto corporal con el otro y desde el otro, favorecen las relaciones significativas, pero también se halla la tensión y distensión de las circunstancias vividas; es decir, el cuerpo de la infancia puede expresar ese ‘estar y ser en la escuela’, o transitar por una infancia y niñez desapercibida, pensando la hipótesis de cómo acelerar su crecimiento:

Los niños pequeños se identifican con personas a las que consideran mayores, más grandes y/o más fuertes. La relación de estos modelos admirados con otros grupos tiene una importancia fundamental. Si los adultos blancos y negros se mezclan de una manera cómoda y natural, la fuerza de esta distinción se reduce. Si los adultos hablan varias lenguas y pasan con soltura de una a otra, su facilidad para la comunicación subraya las conexiones entre los grupos. (Gardner, 2016, p. 46)

Por otro lado, es esencial brindar a la infancia la justa importancia del movimiento porque si la estimulación recae solo en la repetición y la disciplina, prontamente se aburren. Además:

El movimiento no solo es expresión del ego, sino también factor indispensable para la construcción de la conciencia, y es el único medio tangible que pone al ego en relaciones perfectamente determinadas con la realidad exterior. Por ello, el movimiento es un factor esencial para la construcción de la inteligencia, que se alimenta y vive de experiencias obtenidas del ambiente exterior. Incluso las ideas abstractas

proviene de una maduración de los contactos con la realidad. (Montessori, 2006, p. 156-157)

En tal sentido, el cuerpo es un eje de construcción y desarrollo psicofísico-cultural desde la infancia. Es una oportunidad para las instituciones educativas dar espacio a la infancia para descubrir su cuerpo a través de los distintos ejes de aprendizajes. En este texto se intenta dar un giro al concepto de ‘cuerpo escolarizado’ como sinónimo de ‘cuerpo disciplinado’ para reflejar un cuerpo ‘escolarizado’ participativo y plural. De esta manera, el cuerpo escolarizado dejar de ser meramente intelecto o relegado para ser un cuerpo más colaborador y participativo en la integración armónica del colectivo social. De hecho, si las estrategias educativas promueven integrar lo físico en lo psíquico (y viceversa), la disponibilidad de los infantes a descubrir el mundo y su cuerpo aumenta considerablemente.

El cuerpo como lugar de experiencia

¿Por qué hablar del cuerpo de la infancia como lugar de experiencia? Porque:

El espíritu del niño podrá determinar lo que quizá sea el progreso real de los hombres y acaso, ¿quién lo sabe?, el inicio de una nueva civilización (...) nadie pudo prever que el niño encerrase en sí mismo un secreto vital, capaz de arrancar el velo sobre los misterios del alma humana, una incógnita necesaria al individuo adulto para la resolución de sus problemas individuales y sociales. (Montessori, 2006, p. 28)

Además, es sensible recordar que en toda cultura hay una visión de construcción acerca de lo que para ella debe ser el desarrollo infantil, también asociada al tiempo histórico. Por ejemplo, como citan Cuellar Cartaya et al. (2017), Aristóteles sugería que:

Hasta la edad de cinco años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos a un estudio ni a trabajos coactivos, a fin de que esto no impida el crecimiento, se les debe, no obstante, permitir movimientos

para evitar la inactividad corporal; y este ejercicio puede obtenerse por varios sistemas, especialmente por el juego. En otro fragmento menciona que la mayoría de los juegos de la infancia, deberían ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura. (p.118)

Arribando a la Edad Media, la mirada y perspectiva del cuerpo del infante como lugar de experiencia, estaba limitado en sus acciones físicas y expositivas, ya que la religión determinaba el curso educativo y fomentaba una educación eclesiástica. Asimismo, la lengua materna era considerada impropia para impartir los conocimientos verdaderos, por tanto, el aprendizaje religioso se realizaba en latín. Es interesante tener en cuenta cómo, durante este periodo, se disminuía la importancia del cuerpo de los niños y las niñas como lugar de experiencia armónica y autónoma; en su lugar, se generaba una apreciación de disciplina y obediencia, incluso los infantes eran considerados seres inferiores al adulto. Esto queda claramente reflejado en una frase popular de la época tomada de Tomás de Aquino: “Solo el tiempo puede curar de la niñez y de sus imperfecciones” (Cazorla Canales et al., 2018, p. 11). Con la llegada del Renacimiento se pronosticaba un aparente giro. Así, Comenius (1592-1670) insistía en una educación de igualdad y reivindicaba a la madre como primera educadora, lo cual reclamaba el contacto corporal y verbal olvidado.

La historia también nos cuenta del castigo físico utilizado tantas veces como fuese necesario. De esta forma, se intenta crear una memoria corporal del dolor como lugar de experiencia frente al aprendizaje. Por ejemplo, las investigaciones de José Pedro Barrán en Uruguay (1989), afirmaron:

Los niños, el otro sector de la época “civilizada” vigilarán y limitarán brutalmente sus movimientos, vivieron su época dorada en la época “bárbara” pues lo lúdico era un valor socialmente estimado y el desenfado del cuerpo era practicado incluso por los adultos. Los coartaba, es cierto, el castigo al que sometían sus amos, padres y maestros, pero el castigo era externo (corporal), sin limitar interiormente sus tendencias innatas al juego y al movimiento casi perpetuo. En otras palabras, en

los dos planos, el del castigo y el de la desobediencia, solo entraba en juego el cuerpo, se le castigaba y se le desobedecía con él, el alma no estaba implicada. La civilización estaba lejos. (p. 102)

Ante lo dicho, y referente al cuerpo como lugar de experiencia, es muy claro que la infancia ha transcurrido por periodos de grandes fragilidades, incluso: “El bebé se convertía en seguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud, las cuales probablemente existían antes de la Edad Media y que se han vuelto esenciales hoy día en las sociedades desarrolladas” (Ariès, 2014, p. 10).

Hasta aquí hemos destacado algunos aspectos históricos sobre la infancia, con algunas apreciaciones educativas; ahora corresponde acercarnos al cuerpo (físico) de la experiencia, antes y durante la escolaridad, que durante su etapa inicial desarrolla la musculatura gruesa y fina. En paralelo, aparece la maduración de su estructura cerebral y el sistema nervioso central, pues a cada parte le corresponde una función, reunidas determinan un funcionamiento global dinámico, coordinado, rítmico y asertivo a la hora de la comunicación de su centro motor. Luego poco a poco los movimientos involuntarios se van convirtiendo en voluntarios, direccionales y aumentando la habilidad motriz.

Al principio, la musculatura del cuello no está desarrollada lo suficiente como para sostener su cabeza de forma erguida y los movimientos de miembros superiores e inferiores se suceden sin coordinación. Si prestamos atención, desde la edad inicial podremos observar cómo el niño o la niña, paulatinamente, va desarrollando su confianza y dominio de su propio cuerpo desde la cúspide de su cabeza. Una vez que los músculos de su cuello se han tonificado lo suficiente como para sostener la cabeza, va pasando por el dominio más certero de sus hombros, caja torácica, columna, tronco y miembros superiores. Esto le permite comenzar a poseer otro mirar, un mirar más detallado y asertivo de su alrededor y, a medida que transcurre el tiempo, sus brazos y antebrazos se van posicionando y fortaleciendo la musculatura. Para entonces, después de innumerables intentos fallidos,

intenta tomar objetos los cuales le permiten tener una musculatura fina más desarrollada: sus manos realizan movimientos más dirigidos y con mayor seguridad en sus traslados. Sin embargo, es natural que al inicio su contacto sea desde y con objetos grandes. Pues más tarde, el descubrimiento y desarrollo de la musculatura fina en sus manos le abre un universo experimental. Y así, integrándose al cuerpo que habita, también va descubriendo el mundo que lo rodea.

Más adelante, a través de sus manos puede comunicarse, palpar, examinar, estudiar, experimentar, jugar y recibir sensaciones de objetos cada vez más pequeños. Y, poco a poco, comienza a dar participación a sus caderas y miembros inferiores, que son los últimos en posicionarse, lo cual implica que los pies se dispongan en forma bípeda. Finalmente, para cuando el infante haya adquirido un desarrollo muscular mínimo que le permita a sus piernas confianza suficiente, comenzarán los traslados con las dificultades propias del desarrollo. Por tanto, la base de toda la pirámide corporal comienza a formarse desde sus pies, desde el piso e intentos por vencer la gravedad desde las diferentes posiciones de equilibrio.

Dicho proceso fisiológico debe ir acompañado de la estimulación temprana por parte del adulto. Ello seduce al infante a manipular objetos como también a experimentar la ida y vuelta de los desplazamientos, es cuando el cuerpo como lugar de experiencia comienza a declarar su autonomía. Además, el infante empieza a reconocer su cuerpo no solo como medio motor, también se compara con el otro. Pronto irá desarrollando un lenguaje corporal adaptado a las circunstancias. Al principio su autoobservación será de carácter comparativo y descoordinado, por momentos con actitudes imitativas que le permitirán ir dejando un registro de sensaciones corporales, lo que a su vez le permitirá al adulto identificar determinados gestos y expresiones de un cuerpo receptivo y transmisor que al mismo tiempo va discriminando sensaciones.

Si trasladamos dichas apreciaciones al cuerpo de los niños y niñas como lugar de experiencia, ellos también socializan y negocian y, aunque de una manera diferente, a temprana edad comienzan sus juegos de oposición y negociaciones durante el juego. En consecuencia, arrancan las primeras etapas del cuerpo en la construcción cultural y social, para luego desarrollar una identidad propia (aunque también mediada por procesos sociales y culturales). En tal sentido, el contacto cultural contiene modos y estructuras de comportamientos que van moldeando al cuerpo dentro del contexto de socialización. Por tanto, desde el nacimiento, el cuerpo comienza a captar conductas de primer orden, que van matizando la actuación individual y de algún modo colocando las conductas del cuerpo (individual) en su lugar (social).

Como vemos, el cuerpo es terreno de la experiencia y al mismo tiempo un símbolo social que permite ampliar el abanico de expresiones individuales, pero, lo que hace a la corporalidad más extraordinaria es poder vivirla sin represiones desde lo cotidiano. En dicho aspecto, Montessori enfatizó: “en realidad el adulto lleva en sí mismo los errores todavía ignorados que le impiden de ver al niño” (2006, p. 38).

Por otro lado, para Le Breton (2007) “el cuerpo es proliferación de lo sensible. Está incluido en el movimiento de las cosas y se mezcla con ellas con todos sus sentidos” (p. 11); ello implica vivir en el mundo y con el mundo al cual pertenecemos, a través del sentir y de la curiosidad que permite a nuestros sensores cohabitar en una existencia única, personal y social. Es decir, cada uno hace camino con la influencia que ha transitado, pero, además, “el cuerpo no es un artefacto que aloja un hombre obligado a llevar adelante su existencia a pesar de ese obstáculo” (Le Breton, 2007, p. 13).

Como han planteado las investigaciones, en cada cuerpo se ven reflejados los valores culturales e institucionales, leyes y normas adquiridas, infinidad de apreciaciones posibles gracias a la construcción cultural del individuo, que a veces resultan orientaciones para su existir y otras veces entorpecen los significados de su mundo. En tal caso,

para Piaget (1896-1980) el aspecto cognitivo está íntimamente ligado a la experiencia corporal porque mediante el cuerpo el infante también piensa, es creativo, socializa y demuestra su capacidad de resolución. A este orden de ideas:

El cuerpo no puede reducirse a un contenedor de la mente —pensada como un abstracto escindido de la condición corporal— sino como integración de las diversas dimensiones del individuo donde confluyen mente, cuerpo y emociones. Bajo esta mirada, el cuerpo es integración psicósomática, individuo íntegro que puede desarrollar todo su potencial y talentos a partir de las experiencias corporales que le llevan, justamente, a hacer conciencia de su propio cuerpo. (Cabray Escobar, 2014, p. 182)

Destacar dicho concepto alinea una pregunta fundamental: ¿Cuánto tiempo más puede llevar el asumir que frente a la gran diversidad de construcción de conocimientos, debe estar incluido el cuerpo de la infancia como eje de la experiencia? Pero también,

Sería relevante abordar el hecho de que la condición corporal no es un asunto privado o individual, sino que deriva de una serie de relaciones e interacciones que implican que el cuerpo del estudiante no puede ser pensado sin considerar la pregunta por las experiencias del cuerpo del docente. (Cabra y Escobar, 2014, p. 185)

Por tanto, debemos tener en cuenta todos los actos de relacionamiento, incluso “el acto que plantea, en sus diversas relaciones posibles, un sujeto y un objeto” (Foucault 1999, p. 363). Ello hace derivar la importancia de *repensar* la temática del cuerpo, infancia y experiencia, pues hablamos de percibir y ayudar a construir la infancia en el más amplio aspecto de su existencia, analizando

La cuestión misma de la verdad... la manera en que poco a poco se hace accesible a los sabios y a los hombres piadosos, retirada más tarde a un mundo inatacable en el que jugara a la vez, el papel de la consolación y del imperativo. (Foucault, 1980, p. 11)

El infante se construye y modifica con y desde el adulto; a través de su experiencia habita su cuerpo, lo socializa/escolariza, se une a su cultura y los objetos. Esta práctica promueve revisar el proceso de la infancia y su relación con las estrategias pedagógicas actuantes; sin permitir que las normas modifiquen al *ser* más allá de la emancipación del propio sujeto. Desde esta perspectiva, es necesario la revisión histórica, pero también la autocrítica que permite la revisión del concepto de infancia y la experiencia corporal. Por ejemplo, cuando se pretende homogeneizar los cuerpos desde la falsa premisa de la igualdad social se da lo que aludía Foucault (2002) en referencia a la disciplina y represión del sujeto, en las relaciones de vigilancia, recompensa y castigo. En consecuencia, el saber disciplinario no genera autonomía, limita la identidad del ser, ocasiona represión y negación del ser.

Por otro lado, como lo define Aucouturier (2004): “la expresividad motriz es la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y de conocer el mundo que lo rodea” (p. 130). (Citado en Martin Cardinal, 2013, p. 76).

El aprendizaje motor de niños y niñas puede darse desde la integración de los diferentes aportes y saberes del juego, pero también del contacto con el objeto y sus pares allegados (familiares y educadores). Incluso, es acertado promover la conciencia del *ser y estar* en el movimiento; esa otra manera individual o cooperativa de habitarse, cuando se trabaja la corporalidad de manera consciente, como lugar de experiencia, genera una memoria propulsora y de bienestar más permanente.

Infancias plurales, corporalidad, y entornos escolares diversos

Las experiencias de la infancia deben contribuir a una maduración de los aprendizajes evolutivos de niños y niñas; incluso el modelo

pedagógico ha de ser sensible a los tiempos de la infancia, por lo que es necesario cuidar la sensibilidad estética, promover el intelecto sin amedrentar la corporalidad. Además, existen múltiples cuerpos en la infancia y, para facilitar la pluralidad, debe estar dentro de los ejes de construcción un interés por mejorar el vínculo de la relación corporal y el entorno escolar:

nos debemos aún cubrir las necesidades de ofrecer propuestas pedagógicas en este ámbito, que contribuyan a potenciar el sentido educativo de esta etapa y permitan y favorezcan el desarrollo cultural y social de los procesos vitales de la infancia: las relaciones sociales, comunicativas y afectivas, el aprendizaje significativo y la elaboración de los procesos simbólicos mediante la creación de contextos de encuentro y relación a través del juego libre. (Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina, 2016, p. 37)

En tal sentido, el aprendizaje de la infancia y los estudios del desarrollo humano deben aumentar la conciencia de la identidad individual, manteniendo encendida la llama del entramado indivisible (infancia, pluralidad, corporalidad y aprendizaje) como punto de partida. Asimismo, es interesante fomentar:

Una lección que tenga como propósito que el niño aprenda a servirse de su propio cuerpo considerándolo como otro instrumento de la expresión total de sí mismo, pero que es necesario afinar, tal como se hace con un instrumento musical. A este perfeccionamiento corporal se llega poniendo al niño frente a la actividad, la cual tiene que variar según la edad y las capacidades de cada niño y de cada grupo (...) es necesario recordar que (...) se podrá dar espacio libre a la inspiración individual. (Gutiérrez y Castillo, 2014, p. 25)

En la misma dirección de ir tejiendo infancias plurales, corporalidad, y entornos escolares diversos, es vital

Centrarse en el niño como ser humano en proceso de desarrollo, su defensa en el aprender haciendo y de la autonomía personal, su concepto de educación que va más allá de la comunicación de contenidos, y el

considerar la actividad motriz y los ejercicios sensoriales como fuentes básicas para el aprendizaje y el desarrollo. (Sanchidrian Blanco y Berrio Ruiz, 2010, p. 76)

Cabe destacar que los entornos escolares plurales promueven una relación con el cuerpo de la infancia, con deseos de participación. Si el infante se siente integrado, hace del conocimiento de su cuerpo un juego, lo hace suyo y lo transmite satisfecho a través de la oralidad y el lenguaje corporal. Para ello, la educación de calidad comienza con las intervenciones en la primera infancia y da apertura a infancias plurales, a una corporalidad de emancipación y a entornos escolares diversos.

A modo de conclusión: algunas cuestiones pendientes

Desde este proceso de concientización, dando un giro al sentir educativo y al mismo tiempo, nutriendo el ámbito sociocultural escolar desde un aprendizaje más significativo para los niños y niñas, intentamos promover que el cuerpo de la infancia no sea visto y medido solo con bases biológicas, también debe estar incluida la creación de contextos diversos y plurales que propicien emancipar los distintos espacios de conocimiento, tomando en cuenta el eje de la corporalidad. Es decir, nos inclinamos por las prácticas pedagógicas que propician en la infancia una conciencia del cuerpo entero, en paralelo a los diferentes aprendizajes porque:

 Mi cuerpo no es para mí un aglomerado de órganos yuxtapuestos en el espacio. Lo mantengo en una posesión indivisa, y sé la posición de cada uno de mis miembros gracias a un esqueleto corpóreo en el que todos están envueltos. Pero la noción de esquema corpóreo es ambigua, como todas las que aparecen a cada vuelta de la ciencia. Estas sólo podrían ser desarrolladas enteramente mediante una reforma del método. (Merleau Ponty, 1994, p. 115)

En tal sentido, conviene recordar la relación vincular de la infancia, sociedad y cultura, y, como tal, el proceso de aprendizaje junto a

los espacios del cuerpo como lugar de experiencia. Pues aún nos debemos en las instituciones educativas mejorar el vínculo del cuerpo escolarizado, ampliar y dejar crear infancias plurales, desde el cuerpo como lugar de experiencia. Asimismo, es necesario mejorar el vínculo con la familia y la prevención de violencia, la sexualidad y equidad de género para un desarrollo de las capacidades cognitivas con estrategias que permitan un aprendizaje de cuerpo vivido, no mecanizado. Pues, el cuerpo del infante es un caudal de posibilidades, y lo demuestra a través de un lenguaje único y con variados matices. Ello hace colapsar los conocimientos estáticos sobre las personas de la primera infancia. “De la calidad y cantidad de estas experiencias corporales ofrecidas en el ámbito educativo, dependerá la forma de acceder a los procesos cognitivos de manera placentera y también operativa. Y, por consiguiente, también a cualquier manifestación de las artes que emana del cuerpo” (Abad Molina, 2014, p. 83).

Asimismo, la infancia se apoya en su cuerpo, accede al mundo desde su corporalidad, atreviéndose a participar y desde los vínculos generar pertenencia:

La unidad intersensorial o la unidad senso-motora del cuerpo es, por así decir, de derecho; (...) no se limita a los contenidos efectiva y fortuitamente asociados en el curso de nuestra experiencia, (...) los precede de cierta manera y posibilita precisamente su asociación. (Merleau Ponty 1994, p. 116)

Ante dichas coordenadas, ver el cuerpo de la infancia como parte de un eje sistemático de la interrelación aprendizaje-sociocultural implica un compromiso social colectivo mayor, en el que todas las personas estamos implicadas. Los niños y las niñas nacen y traen consigo a un cuerpo libre —el instinto de moverse le acompaña— dispuesto a crecer y desarrollarse sin objetivos, sin asociaciones a ser un cuerpo ideal. Nace sin comparaciones, sin miedo a las alturas, a las profundidades, sin disturbios psicológicos y comportamientos compulsivos, sin bulimia ni anorexia. En fin, el niño nace y trae consigo a su cuerpo, ignorando

las leyes de mercado y los cultos estéticos; con la intención de jugar y de expresarse a través de la exploración, la experiencia e investigación. Luego, el desarrollo gradual en la organización de sus movimientos se va dando con el paulatino cambio de su fisionomía. Para cuando los músculos están hábilmente dispuestos a los movimientos que admiten mayores destrezas, el infante comienza a dejar de lado algún gesto y expresión que ya parecen primitivos para dar paso a las expresiones más convencionales. Este hecho es por sí mismo interesante por demostrar el principio de la evolución del ser humano: aparecen diferentes experiencias y un lenguaje que van creando un registro.

Asimismo, debemos recordar la influencia de la herencia cultural y tener en cuenta a través de los siglos el contenido de las distintas miradas de la infancia y el cuerpo como lugar de experiencia. Ello ayuda a comprender la versatilidad del cuerpo al unir tradiciones y modernidad, pues el cuerpo entiende, aprende y puede desarrollarse a plenitud uniendo lo nuevo a la tradición. Tal como hemos elaborado, la historia de la infancia está impregnada de luces y sombras; debemos reconocer que la escuela, los factores socioeconómicos y afectivos influyen de manera directa en la corporalidad y el aprendizaje del niño. En tal sentido, el proceso educativo escolar puede ser múltiple, pero sin olvidar ampliar los espacios de aprendizaje de naturaleza individual y colectiva, y las prácticas cotidianas que incluyen al cuerpo, no como espejo del otro, sino como fuente de construcción permanente de identidad.

En suma, este texto ha transitado por interrogantes aún abiertas que esperamos, constituyan un impulso para mejorar las alternativas que brinda el entramado indivisible de las relaciones cuerpo, infancia y escuela. La infancia aún, merece desde la práctica, incrementar el reconocimiento de sus derechos, con estrategias que permitan edificar una identidad y pertenencia desde todos los saberes posibles, que incluya el cuerpo y su latir dentro de las diferentes existencias.

Referencias bibliográficas

- Abad Molina, Javier. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. En Patricia Sarlé, Elizabeth Ivaldi y Laura Hernández (Coord.) *Infancia. Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias: Metas Educativas 2021*. (pp. 67-85). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Ariès, Phillippe. (2014). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Point.
- Barrán, José Pedro. (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 1: La cultura "bárbara" (1800- 1860)*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Cabra, Nina Alejandra y Escobar, Manuel Roberto. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. IESCO: IDEP.
- Cazorla Canales, Raquel; Jiménez Saavedra; Mónica, Martínez González, Rosa; Martínez Sánchez, Eva y Saiz Fernández, Sonia. (2018). *Dossier 4 de los Derechos de la Infancia. Educar en los Derechos de la Infancia para garantizar su desarrollo integral y una vida digna*. Campaña por los Derechos de la Infancia Conoce, Educa, Protege. www.ligaeducacion.org/cep/.
- Cuellar Cartaya, María Elena, Tenreiro Mauriz, Miriam y Castellón León y Gisela. (2017). El juego en la Educación Preescolar. Fundamentos históricos. *Revista Conrado*, 14(62): 117-123.
- Foucault, Michel. (1980). *Microfísica del Poder*. (2a. ed.). Las Ediciones de La Piqueta.
- _____. (1999). *Ética, Estética y Hermenéutica*. Vol. III. Paidós.
- _____. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores.
- Gardner, Howard. (2016). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós Ibérica.
- Gutiérrez, Elizabeth y Castillo, Johanna Andrea. (2014). Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia. *Praxis Pedagógica*, 15, 15-42.
- Ivaldi, Elizabeth. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En Patricia Sarlé; Elizabeth Ivaldi y Laura Hernández (Coord.), *Infancia. Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias: Metas Educativas 2021*. (pp. 11-27). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- Le Breton, David. (2006). La conjugaison de sens: Essai. *Anthropologie et Sociétés*, 30(3), 19-28. [https:// doi.org/10.7202/014923ar](https://doi.org/10.7202/014923ar).
- Le Breton, David. (2007). El sabor del mundo. *Una antropología de los sentidos*. Nueva Visión.
- Martin Cardinal, María Consuelo. (2013). La Formación Docente en el trabajo con el cuerpo y el movimiento en Educación Inicial. *Educación y Ciudad*, 24, 73-79.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Montessori, María. (2006). El niño. El secreto de la infancia. Diana.
- Ruiz de Velasco Gálvez, Ángeles y Abad Molina, Javier. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 37-62.
- Sanchidrian Blanco, Carmen y Berrio Ruiz, Julio (Coord.). (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Graó de IRIF.
- UNICEF. (2016). *Estado mundial de la infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Información de autoría

Juan Carlos Brito Román, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Es actualmente profesor-investigador en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAE (Ecuador). Es IP2 del proyecto de investigación “Fami(comu)liares” y parte del Grupo EDUSUR.

Contacto: juan.brito@unae.edu.ec

Josue Paul Cale Lituma, estudiante de la carrera de Educación Básica la Universidad Nacional de Educación - UNAE (Ecuador). Es parte del proyecto de investigación “Fami(comu)liares” y del Grupo EDUSUR.

Contacto: josuecale18@hotmail.com

Virginia Gámez Ceruelo, Doctora en Didáctica por la Universitat de Barcelona (España). Es actualmente profesora-investigadora en la UNAE (Ecuador). Es IP1 del proyecto de investigación “Fami(comu)liares” y subdirectora del Grupo EDUSUR.

Contacto: virginia.gamez@unae.edu.ec

Javier González Díez, Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Torino (Italia), donde es actualmente profesor titular de Antropología Social en el Departamento de Culturas, Política y Sociedad. De 2017 a 2021 ha sido profesor-investigador en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAE (Ecuador) y director del Grupo EDUSUR. Es parte del GT Luchas Antipatriarcales, Familias, Géneros, Diversidades y Ciudadanías de CLACSO.

Contacto: javier.gonzalezdiez@unito.it

Washington Ires Correa, Técnico Masajista y Pedicuro habilitado por el Ministerio de Salud Pública del Uruguay, con formación en reflexología, masaje sueco, circulatorio y craneopuntura. Actualmente, investigador, terapeuta y músico independiente afiliado a la Sociedad General de Autores del Uruguay (AGADU). Ha trabajado como maestro técnico en el Consejo de Educación Técnico-Profesional del Uruguay, y como docente de taller en programas del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, con enfoque de inclusión social y comunitaria. Ha desarrollado proyectos educativos con formadores de docentes y estudiantes-docentes en Ecuador (UNAE), en el tema de conciencia corporal y reeducación corporal.

Contacto: saludyprevencion3@gmail.com

Blanca Edurme Mendoza Cardona, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Es actualmente profesora-investigadora en la carrera de Educación Inicial de la UNAE (Ecuador), directora del Grupo EduSUR y parte del GT Luchas Antipatriarcales, Familias, Géneros, Diversidades y Ciudadanías de CLACSO.

Contacto: blanca.mendoza@unae.edu.ec

Gladys Portilla Faicán, Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de La Habana (Cuba). Es actualmente profesora-investigadora en la carrera de Educación Básica de la UNAE (Ecuador). Es parte del Grupo EduSUR y de la Red latinoamericana y caribeña de educación en derechos humanos.

Contacto: gladys.portilla@unae.edu.ec

Gisselle Tur Porres, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Leuven (Bélgica). Es actualmente profesora e investigadora en el Departamento de Educación y Estudios de la

Infancia y directora de la Licenciatura en Estudios sobre la Infancia de la Universidad de Swansea (Reino Unido). De 2015 a 2020 ha sido profesora e investigadora en la carrera de Educación Inicial de la UNAE (Ecuador), y parte del proyecto “Fami(comu)liares”. Es parte del grupo EduSUR y coordinadora de la Red de Investigación Internacional: Promoción y apoyo de la agencia y participación infantil en la educación y el cuidado de la primera infancia de la Asociación Mundial de Investigación Educativa (WERA).

Contacto: g.m.turporres@swansea.ac.uk