

infancia

juego y corporeidad

[una mirada al aprendizaje desde el sur global]



Marcelo Mendoza / Alberto Moreno (editores)

*colección
de ideas*

ej
ediciones
delajunji

infancia

juego y corporeidad

Junta Nacional de Jardines Infantiles

Infancia, juego y Corporeidad [texto impreso] / Junta Nacional de Jardines Infantiles .— 1ª ed. .— Santiago: JUNJI, 2018.

264 p.: 16x24 cm.

ISBN : 978-956-6013-00-6

1. Educación preescolar - Juegos - Teoría I. Título.

Dewey : 370.7122.-- cdd 21

Cutter : J95i



Fuente: Agencia Catalográfica Chilena

INFANCIA, JUEGO Y CORPOREIDAD
© Junta Nacional de Jardines Infantiles

Marcelo Mendoza / Alberto Moreno (editores)

Diseño y diagramación Fernando Hermosilla

Dibujo de portada Ana Salazar Lemus (3 años), niña del jardín *Valle Hermoso*, de Catemu

Comité Editorial de esta publicación

Dr. Nicolás Fuster Sánchez (Universidad de Valparaíso)

Dra. Carolina Poblete Gálvez (Universidad de Santiago de Chile)

Dr. Rodrigo Gamboa Jiménez (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)

Dr. Eduardo Sandoval Obando (Universidad San Sebastián, sede Valdivia)

Registro de Propiedad Intelectual N° 284.699

ISBN: 978-956-6013-00-6

Primera edición enero de 2018



Junta Nacional de Jardines Infantiles

Marchant Pereira 726

(56-2) 26545000

Santiago de Chile

www.junji.cl

Impreso en Chile por Maval, que sólo actuó como impresor.

Ninguna parte de este libro, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

infancia

juego y corporeidad

[una mirada al aprendizaje desde el sur global]

Marcelo Mendoza Prado / Alberto Moreno Doña (editores)

Beatriz Arias Vanegas ▪ Nicolás Bores Calle ▪ Angélica Caetano da Silva
Carlos Calvo Muñoz ▪ Carolina Duek ▪ Eduardo Galak ▪ Karen Gil Eusse
Angie Gómez Restrepo ▪ Gustavo González Calvo ▪ James González de Ossa
María Isabel Herrera Velásquez ▪ Daniel Hincapié Bedoya ▪ Loreto Libuy Castro
Lucio Martínez Álvarez ▪ Alberto Moreno Doña ▪ William Moreno Gómez
Diego Muñoz Gaviria ▪ Ángela Niebles Gutiérrez ▪ Sandra Pulido Quintero
Felipe Quintão de Almeida ▪ Enrique Rivera García ▪ Diomer Rivera Jiménez
Alejandra Sabogal Rengifo ▪ Sergio Toro Arévalo ▪ Carmen Trigueros Cervantes

*colección
de ideas*

ej
ediciones
delajunji



ÍNDICE

Presentación.....	9
<i>[Marcelo Mendoza Prado, Alberto Moreno Doña]</i>	
1/ Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños.....	13
<i>[Alberto Moreno Doña]</i>	
2/ Motricidad, juego y aprendizaje encarnado.....	31
<i>[Sergio Toro Arévalo, Alejandra Sabogal Rengifo]</i>	
3/ Agenda para pensar la educación de lo lúdico: juego, infancia y procesos de escolarización.....	65
<i>[Eduardo Galak, Carolina Duek]</i>	
4/ La crianza: una categoría antropológica y pedagógica.....	85
<i>[Diego Muñoz Gaviria, Beatriz Arias Vanegas]</i>	
5/ La educación infantil en Brasil y Colombia: diálogos introductorios desde la educación física.....	101
<i>[Felipe Quintão de Almeida, Angélica Caetano da Silva, Karen Gil Eusse]</i>	
6/ Educación y escolarización: distinción indispensable para el rescate de la intuición en los procesos de aprendizaje.....	124
<i>[Carlos Calvo Muñoz]</i>	
7/ Entre la estética y la política del tratamiento corporal de la infancia en Medellín: tres casos.....	141
<i>[María Isabel Herrera Velásquez, Daniel Hincapié Bedoya, William Moreno Gómez]</i>	
8/ Juego y cultura: una relación permanente y necesaria.....	168
<i>[Carmen Trigueros Cervantes, Enrique Rivera García]</i>	
9/ Escucha corporal y narración de la vivencia corporal en la formación de educadoras de párvulos.....	188
<i>[Lucio Martínez Álvarez, Gustavo González Calvo, Nicolás Bores Calle]</i>	
10/ Cuidado docente en educación inicial: aportes desde la Biodanza.....	207
<i>[Ángela Niebles Gutiérrez, Loreto Libuy Castro]</i>	
11/ Educación corporal infantil: retos para la política pública en Medellín.....	225
<i>[Angie Gómez Restrepo, Diomer Rivera Jiménez, James González de Ossa, Sandra Pulido Quintero]</i>	

PRESENTACIÓN

En el contexto de las transformaciones de los modelos epistemológicos, antro-po-sociales y didácticos, originados en la educación latinoamericana tras las dictaduras militares del siglo xx, pareciera que la visión mecanicista, tecnocrática y dicotómica de la pedagogía fue dando paso a una perspectiva más compleja y democrática de los procesos educativos acontecidos en la escuela y en otras instituciones formales dedicadas a la educación. Construir sistemas educativos capaces de atender a las realidades particulares y contextuales de los niños, jóvenes y comunidades es una aspiración desde las políticas públicas y desde ahí han acontecido la mayor parte de las reformas educativas en Latinoamérica, considerando la infancia, el juego y la corporeidad como ejes de dichos cambios, al menos de manera discursiva.

Este libro se presenta como un intento por rescatar, desde una intencionalidad política y académica explícita, miradas, perspectivas y visiones que surgen y se han construido desde Latinoamérica y desde lo que se ha denominado el *sur global*. Un sur que no es una posición geográfica sino una posición de inferioridad en las relaciones de poder y que es identificado a partir de lo que Boaventura de Sousa Santos (2014) denomina la *línea abismal*. “Aquella línea que separa al pobre del rico, pero que no es sólo una cuestión económica, sino que está relacionada con marcadores sociales colonialistas y que terminan considerando al pobre como una forma de subhu-

manidad, una forma degradada de ser que combina cinco formas de degradación: *ser ignorante, ser inferior, ser atrasado, ser vernáculo o folclórico, ser perezoso o improductivo*. El rasgo común a todas ellas es que el pobre no tiene el mismo color que el rico”.

La escuela, de esta forma, ha terminado colonizando todos los espacios y tiempos educativos formales, negando otras formas de entender la educación y los procesos aprendizajes que pueden acontecer en colectivos y comunidades diversas, como por ejemplo los procesos educativos propios de las comunidades indígenas (Calvo, 2016).

La escolarización, entendida como un proceso de repetición de relaciones preestablecidas por otros, se ha constituido en el eje vertebrador de los sistemas educativos. En ellos, el mundo adulto y su cultura adultocéntrica ha negado las realidades propias de la infancia haciendo de la educación una preparación para el mundo adulto y no en una etapa de la vida plena en sus modos de hacer, sentir y decir. Sin más, el juego ha pasado a segundo plano. Ello porque la “seriedad” (o incluso dramatismo) de las actividades supuestamente exclusivas de lo intelectual (reducidas a lenguaje y matemáticas como áreas disciplinares) considera que jugar es un apéndice del aprendizaje y no una actividad propiamente esencial en lo humano y la identidad infantil, irremediablemente necesaria para la creación de verdaderos procesos educativos. La cultura escolar, aún centrada en miradas y perspectivas epistemológicas eurocéntricas, y en donde el modelo científico cartesiano dirige el quehacer pedagógico, mantiene una separación dicotómica entre el cuerpo y la mente. El cuerpo es “algo”, para esta cultura escolar, secundario y de menor relevancia en los procesos educativos formales. Es la mente, desde esa mirada adultocéntrica centrada en el “logos”, la que permea los sistemas educativos de eso que hemos llamado el *sur global*.

Colombia, Argentina, Brasil, Chile y España son los contextos de los ensayos sobre la infancia, el juego y la corporeidad presentes en este libro. La intención es rescatar, complejizar y democratizar el conocimiento producido desde y para este *sur global*. Un sur silenciado y “folclorizado” desde esa perspectiva epistemológica ajena a cada identidad local.

A continuación, y sólo a modo de pequeña síntesis orientadora, es posible observar las temáticas que se abordan en el siguiente libro y los autores responsables de ellas.

Alberto Moreno Doña (de Chile) nos presenta un trabajo donde pone en valor lo lúdico y el cuerpo como espacio-tiempo pedagógico donde construir conocimientos.

Sergio Toro Arévalo y Alejandra Sabogal Rengifo (de Chile y Colombia) abordan la relación entre motricidad, juego y lo que se ha denominado, en el último tiempo, “aprendizaje encarnado”.

Eduardo Galak y Carolina Duek (de Argentina) presentan una reflexión en torno al juego, la infancia y los procesos de escolarización.

Diego Muñoz Gaviria y Beatriz Arias Vanegas (Colombia) escriben sobre la crianza como una categoría antropológica y pedagógica.

Felipe Quintão de Almeida, Angélica Caetano da Silva y Karen Lorena Gil Eusse (de Brasil) nos presentan la realidad de la educación física en la infancia en los contextos de Brasil y Colombia.

Nuevamente desde Chile, Carlos Calvo Muñoz escribe sobre la distinción en los conceptos de educación y escolarización, reivindicando la relevancia de la intuición en los procesos de aprendizaje.

María Isabel Herrera Velásquez, Daniel Hincapié Bedoya y William Moreno Gómez (Colombia) escriben sobre la relación entre estética y política en la trama relacional de dos categorías relevantes

para este libro: lo corporal y la infancia. Todo ello desde un contexto muy específico: Medellín.

Carmen Trigueros Cervantes y Enrique Rivera García, desde España, nos presentan y comparten la permanente y necesaria relación entre juego y cultura.

Desde España, también, Lucio Martínez Álvarez, Gustavo González Calvo y Nicolás Bores Calle nos sorprenden con el desarrollo de un trabajo focalizado en cómo el cuerpo se escucha y es susceptible de ser narrado durante los procesos de formación de las educadoras de párvulos.

Ángela Niebles Gutiérrez y Loreto Libuy Castro (de Chile) se introducen en la importancia del cuidado docente durante los procesos de educación inicial, y lo hacen desde el ámbito concreto de la Biodanza.

Finalmente, y para cerrar este libro, Angie Gómez Restrepo, Diomer Rivera Jiménez, James Gonzalez de Ossa y Sandra Pulido Quintero (todos de Colombia) nos comparten un trabajo sobre la educación corporal en las políticas públicas de la ciudad de Medellín.

Marcelo Mendoza Prado
Alberto Moreno Doña

Editores

1/ COLONIALIDAD DEL CONOCIMIENTO E INFANCIA LÚDICA: RESCATANDO LOS SABERES INFANTILES DESDE EL DECIR/HACER DE LOS NIÑOS

Alberto Moreno Doña

Colonialidad del conocimiento y negación de la infancia lúdica

En el contexto latinoamericano, en general, y el chileno, en particular, suele ser habitual encontrarnos con políticas públicas educativas desde las que se construye un ‘mapa escolar’ que no considera, de manera adecuada, las realidades concretas en las que dichas políticas van a dirigir los procesos educativos (Calvo, 2016). Dichas realidades, las nuestras, suelen estar caracterizadas por alto índices de desigualdad (Castillo, Palacios, Joignant et. al., 2015) en función del género (Vásquez, 2015), la identidad sexual (Barrientos, Cárdenas, Gómez et. al., 2016), la etnia (Tijoux y Córdova, 2015), la clase social (López, Figueroa y Gutiérrez, 2013) y la edad (Duarte, 2012).

La no consideración, o consideración parcial, de estas realidades ha conducido a la construcción de una institución educativa formal (jardines infantiles en nuestro caso) homogénea y aséptica que no es capaz de contextualizarse en función de los sujetos (infantes) que la habitan y de los territorios en donde estos viven su cotidianeidad.

La construcción de esta institución educativa única se ha llevado a cabo desde un sujeto universal (Calvo, 2016; Moreno, 2016) que no responde al verdadero territorio educativo por el que transitan

las educadoras, los niños y sus familias. Y se ha basado en lo que la literatura ha denominado la *ESCUELA MODERNA OCCIDENTALIZADA* (Walsh, 2013; 2014).¹

Los procesos educativos formales suelen privilegiar una intencionalidad homogeneizadora a partir de la cual no es sencillo rescatar, respetar y enfatizar los territorios subjetivos desde los que los niños construyen su ser y estar en el mundo (Moreno, 2016; Calvo, 2016). Lo particular queda subordinado, habitualmente, al ordenamiento jerárquico que excluye y en donde el aprendizaje suele convertirse en una repetición acrítica de contenidos y no en la construcción de aprendizajes sentidos y con-sentidos desde las subjetividades compartidas (Moreno, 2016).

Esta institución, que suele homogeneizar, conlleva altos niveles de dominación, presión y violencia (Apple, Ball y Gandín, 2010; Tavares y Pietrobon, 2016). Las reglas explícitas e implícitas imposibilitan un desarrollo autogestionado por los niños, forzándolos a conocer a la manera en que la perspectiva epistemológica dominante propone. Es esta una epistemología moderna, occidentalizada y colonial (Grosfoguel, 2013) caracterizada por: la dicotomía, linealidad, causalidad, el deber ser y la generación de respuestas medibles y observables (Calvo, 2016). Una epistemología moderna, eurocéntrica y colonial construida por hombres, europeos-norteamericanos, heterosexuales, capitalistas y patriarcales (Dussel, 2015; Grosfoguel, 2013). El orden lineal-escolar suele excluir otras posibilidades de relación, de comportamientos y, en última instancia, de aprendizaje.

¹ Este trabajo es producto de la investigación financiada por Conicyt/Fondecyt/Regular (Proyecto 1170019), titulada "El mapa escolar como 'epistemicidio' de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes".

Entendemos el concepto de escuela y/o escolarización como el proceso de 'aprendizaje' consistente en la repetición acrítica de relaciones preestablecidas por otros (Calvo, 2016; Moreno, 2016). Es por ello una lógica presente en todos los niveles del sistema educativo formal, desde el jardín infantil hasta la universidad.

Todo el que se aleje de esta lógica epistemológica queda relegado, al menos simbólicamente, a tener que parecerse a ese sujeto universal para el que la institución educativa formal trabaja (Grosfoguel, 2013). Todos esos que se alejan estarían circulando por los márgenes de la institución educativa formal, por ese lugar que Fanon (1961) llama la 'zona del no ser', De Sousa (2013) denomina 'el lugar existente por debajo de la línea abismal' y que Freire (1975) conceptualiza como 'los oprimidos'. Un espacio-tiempo que no reconoce la humanidad de los sujetos 'diferentes'. Esta epistemología que homogeneiza no ha permitido reconocer que los jardines infantiles son tan diversos como comunidades existen. Una perspectiva que reconozca tantos jardines infantiles como comunidades puedan existir es una perspectiva en la que los que circundan la periferia de las instituciones educativas formales tienen 'voz'; y es esto lo que no suele ocurrir, imposibilitando una comprensión de la institución educativa desde miradas particulares ancladas en las subjetividades de las experiencias vividas por los sujetos en contexto.

La 'zona del no ser' es aquel lugar del mundo, en general, o de la institución educativa formal, en particular, en la que la humanidad de los sujetos no es reconocida. Es decir, por no atender a la realidad particular de esos sujetos que construyen conocimientos, violentamos a los mismos para que se ajusten al patrón que creemos legítimo desde las teorías pedagógicas que se imponen y las políticas públicas desde las que abordamos el hecho educativo. Esta 'zona del no ser' nos invita a rescatar el mundo de la vida, pues no es una condición objetiva y tangible sino una experiencia encarnada histórica y socioculturalmente (Meleau-Ponty, 1945; Varela, Thompson y Rosch, 2011).

Es este un conocimiento lineal, causal, basado en la pedagogía

de la respuesta, centrado en la objetividad como un argumento para obligar y focalizado en tiempos y espacios únicos en donde es complicado generar lo que Toro y Valenzuela (2015) denominan ‘aprendizaje auténtico’. Ello porque la institución educativa formal suele funcionar a partir de un concepto de normalidad que orienta el quehacer pedagógico y que limita y/o excluye a los que no respondan a dicha ‘normalidad’. Este concepto de normalidad es consecuencia de la ciencia médica que, bajo esta perspectiva epistemológica colonial, moderna y occidentalizada, nos ha hecho creer y aceptar, “mediante un criterio cuantitativo de aproximación estadística, que ‘norma’ es igual que ‘frecuencia’. Lo normal será, desde este punto de vista, aquello que se observa con más frecuencia” (López, 2008: 4). Los sujetos quedan clasificados, entonces, en normales y anormales. Este no es sólo un problema de etiquetado sino que tiene consecuencias en la visibilización y/o invisibilización en el quehacer pedagógico. Esos que no se ajustan a la normalidad imperante son los ‘otros’, los que están situados en la ‘zona del no ser’.

Es desde aquí que nos hace mucho sentido la categoría de ‘epistemicidio’ acuñada por De Sousa (2014). El ‘epistemicidio’ hace referencia al rechazo y destrucción de conocimientos y lógicas epistemológicas que se alejen de la perspectiva epistemológica moderna propia del colonialismo europeo y desde donde se inventó y construyó la escuela como institución social y educativa. Esto hace que las epistemologías infantiles (López de Maturana, 2010), los conocimientos nacidos desde las experiencias de mujeres latinoamericanas (Zalaquett, 2012) o las formas de conocer en los territorios indígenas (Salazar, 2012) no suelen ser consideradas por las lógicas escolares institucionales (Moreno, 2016; Calvo, 2016). Esto es explicado por Grosfoguel (2013) diciéndonos que la descolonización de América

en el siglo XIX se realizó en términos jurídico-políticos pero no fue una descolonización epistemológica y menos aún una descolonización de las relaciones de poder. Y desde ahí es posible entender cómo los jardines infantiles trabajan, predominantemente, desde una visión del conocimiento surgida en la modernidad (universal-objetiva, generalizable y dicotómica) que no respeta la diversidad de formas de acercarse al proceso del conocer y, por tanto, del aprender (López de Maturana, 2010; 2014a; 2014b).

Desde el ‘epistemicidio’ relatado, es común confundir educación con escuela, o reducir los procesos educativos a los procesos escolares. Este es un error grave y lamentable. Grave porque esconde las amplias complejidades de la educación y lamentable porque profetiza la incompetencia de millones de niños convenciéndoles que no tienen condiciones para seguir aprendiendo. Esta concepción desconoce u oculta la propensión a aprender que caracteriza al ser humano (Calvo y Elizalde, 2014).

Para millones de niños que asisten a las instituciones educativas, aprender en los jardines infantiles es un asunto complicado porque aprenden contenidos descontextualizados y relaciones superficiales que los conducen inexorablemente a la privación cultural.

Muchas educadoras no reparan en que esos niños que aprenden poco con ellos son capaces de aprendizajes complejísimos fuera de las instituciones educativas o en aquellos espacios-tiempos institucionales periféricos a la propia institución. Aprendizajes contruidos a partir del llamado currículum oculto (Torres, 1992).

Nos educamos durante la vida entera, incluso mientras dormimos y procesamos miríadas de datos transformándolos en información significativa, a veces de manera racional, otras a través de expresiones oníricas incomprensibles, lo que choca con la epistemología

predominante en la institución educativa. También aprendemos la lengua materna, los valores éticos y estéticos, la lógica polivalente, entre otros muchos aprendizajes fundamentales, especialmente patrones, pautas y/o criterios (Calvo, 2016).

Los aprendizajes educativos, a diferencias de los escolares, son caóticos porque están sujetos a influencias tan sutiles que escapan al control racional consciente. La falta de control escolar, que perturba al administrador educacional y a la educadora centrada en la enseñanza de contenidos, permite la retroalimentación y autoorganización educativa enraizada en la subjetividad del que está aprendiendo y, por ello mismo, del que está ignorando. Subjetividades e ignorancias normalmente no consideradas por los jardines infantiles que funcionan bajo una lógica escolar moderna, occidentalizada y universalizable (Moreno, 2016).

La relación entre saber e ignorancia tiene en la educación una relación de continuidad; mientras que en las instituciones educativas formales la ignorancia es proscrita y el ignorante amonestado, lo que genera simulaciones y disimulos constantes de educadores y educandos. Es por esto que, entre otras razones, la evaluación no puede superar la atracción que ejerce el castigo.

Las instituciones educativas formales, siguiendo la tradición epistemológica moderna y occidentalizada, de tradición judeocristiana, ha extendido el castigo divino de ‘parir los hijos con dolor’ al ‘aprenderás con dolor’, transformando la complejidad lúdica del fluir caótico de los procesos educativos en un ordenamiento aséptico, neutro y previsible, donde el misterio, asombro y entusiasmo hay que forzarlo antes que tratar con ellos en su constante fluir autoorganizado y sinérgico.

Educar no es lo mismo que escolarizar. Aunque la escolarización

contiene expresiones educativas, la sobrepasa, simplemente porque no puede evitarlo.

La educación se constituye como tal a través de sus procesos de creación de relaciones posibles que emanan de la vida de los sujetos, mientras que la escolarización se manifiesta a través de procesos de repetición de relaciones preestablecidas, las que pueden pasar a probables si se conocen otras relaciones, gracias a las cuales podrían llegar a ser realizables. En el proceso educativo el educando va de lo posible a lo probable y, de allí, a lo realizable. Dicho proceso puede ser abortado en cualquier momento por parte del aprendiente, puesto que en el trayecto las dificultades pueden desorientar, confundir, engañar y terminar desanimándolo. La importancia de un mediador que colabore es crucial; sin embargo, su ayuda debe ser de insinuación sin aplastar con explicaciones que pueden resultar incomprensibles y desmesuradas. El educando requiere de una ayuda, no de alguien que le solucione su problema (Calvo, 2015: 26). La escuela suele artificializar el mundo de la vida de esos jóvenes, negándolos y no considerándolos para la co-construcción de esa misma escuela.

Falacias sobre el juego en los contextos educativos formales

Esta perspectiva epistemológica predominante es la misma que ha originado la difusión de una serie de falsas creencias sobre juego. Sino falsas, al menos limitadas y limitantes, sobre la forma de valorar y justificar el juego en el contexto educativo formal.

Es desde aquí que las comunidades educativas (escolares) no son capaces de reconocer el conocimiento construido en la experiencia lúdica. Dicha experiencia es negada, construyéndose en un nuevo 'epistemicidio' educativo.

El juego se ha convertido en una herramienta, un instrumento y una técnica desde la que aportar al ‘trabajo’ verdaderamente importante, las tareas concretas de carácter académico.

Varias de las falacias que se pueden escuchar entre padres/madres, educadoras y directivos educacionales son las siguientes:

- a) El juego es diversión: sólo entendido así, el juego se convierte en un medio para evadirnos de nuestras responsabilidades, de las cosas consideradas realmente importantes
- b) Juego como alternativa al trabajo: la clara dicotomía presente en las sociedades actuales ha conducido a entender juego y trabajo como dos realidades opuestas. En el recreo se juega, en el salón se trabaja.
- c) Juego como contrario a la seriedad: desde la dicotomía anterior se reproduce otra confusa y equivocada contradicción. El juego es entendido como contrario a la seriedad y desde ahí se excluye el humor de los salones de clases de las instituciones educativas formales. Habría que considerar que lo contrario a la seriedad no es el juego sino el drama, y esta última categoría la que está tan presente en las instituciones educativas formales, convirtiendo a la experiencia del aprender en un verdadero drama anclado en las tareas escolares que niegan las subjetividades de cada niño(a).
- d) Juego e ‘infantilización’: los saberes construidos en y desde la experiencia lúdica son considerados desde una lógica de la infantilización, y a esta se le considera como trivial, sin relevancia educativa. Se menosprecia, desde aquí, el verdadero valor de la infancia y de los infantes como sujetos de derecho.

El juego se orienta, entonces, “a funciones de tipo social de ca-

rácter extrínseco y conectadas a los valores dominantes de las sociedades capitalistas” (Devís y Molina, 2004: 38). Una actividad se valora extrínsecamente cuando se aprecia como un simple instrumento para conseguir unos fines externos a ella misma (Arnold, 1991). Si entendemos el juego de esta manera, podemos afirmar que tal actividad nos permite desarrollar aspectos concretos de la vida cotidiana de cualquier niño, es decir, que es un muy buen instrumento para conseguir numerosos propósitos a desarrollar la institución educativa formal. Se está suponiendo que el valor del juego no está en él mismo, sino que sirve única y exclusivamente para conseguir aspectos externos a él.

Se asume, como dice Devís (2001), que la infancia es única y exclusivamente una preparación para la vida adulta. Ante esta situación, fue Arnold (1991) quien propuso una nueva conceptualización que permite revalorizar el juego por lo que es, la experiencia compleja y completa del niño, y no por lo que se puede conseguir a través de él. Cuando en una actividad importa tanto su realización como la manera de practicarla se está entendiendo que fines y medios no están separados, sino que ambos son intrínsecamente valiosos.

Es posible comprender, entonces, que “tanto la materia como el método se convierten en fines y que el método no se le considere simplemente como un medio de promover la materia” (Arnold, 1991: 23).

Juego, cuerpo y vida

Desde donde nosotros planteamos el valor del juego en las instituciones educativas formales, consideramos que es en el juego don-

de niño y niña construyen conocimiento. El juego no es un accesorio que debemos introducir en los salones de clase, sino que el juego es la vida misma del niño, donde experimenta su quehacer diario, donde desarrolla y despliega todo su ser y estar en el mundo.

Desde esta forma de entender lo humano, “la inteligencia ha dejado de ser la capacidad para resolver problemas para ser la capacidad de ingresar en un mundo compartido” (Varela, Thompson y Rosch, 2011: 110). Es el juego el tiempo y espacio pedagógico donde los niños comparten saberes y prácticas infantiles desde las que, a partir de las subjetividades propias y compartidas, construyen los conocimientos.

Es el juego, entonces, no una herramienta educativa sino que un hacer determinado y concreto desde donde el niño vive. La ludicidad no es algo que haya que intencionar, sino algo que hay que permitir y legitimar, pues de esa manera estaremos legitimando, también, la forma en la que los niños se acercan al conocer, tanto de ellos mismos como del entorno en el que viven.

Desde esta perspectiva, el juego trasciende lo puramente biológico y psicológico, posee un carácter “supra lógico”, que encuentra su sentido más profundo en la cultura, en su función social; es una forma de vida, que se siente, se valora y significa íntimamente (López de Maturana, 2010: 4).

Octavio Paz nos regala este poema, a partir del cual reflexionamos sobre la importancia de no caer en las contradicciones a las que nos tienen acostumbrados los espacios y tiempos escolares (Calvo, 2016). Decir, hacer y callar en los niños no son elementos independientes y excluyentes, sino que aparecen de manera sinérgica en sus vidas:

*Entre lo que veo y digo,
 Entre lo que digo y callo,
 Entre lo que callo y sueño,
 Entre lo que sueño y olvido
 La poesía.
 Se desliza entre el sí y el no:
 dice
 lo que callo,
 calla
 lo que digo,
 sueña
 lo que olvido.
 No es un decir:
 es un hacer.
 Es un hacer
 que es un decir.
 La poesía
 se dice y se oye:
 es real.
 Y apenas digo
 es real,
 se disipa.
 ¿Así es más real?
 Idea palpable,*

*palabra
 impalpable:
 la poesía
 va y viene
 entre lo que es
 y lo que no es.
 Teje reflejos
 y los desteje.
 La poesía
 siembra ojos en las páginas
 siembra palabras en los ojos.
 Los ojos hablan
 las palabras miran,
 las miradas piensan.
 Oír
 los pensamientos,
 ver
 lo que decimos
 tocar
 el cuerpo
 de la idea.
 Los ojos
 se cierran.
 Las palabras se abren.*

El juego se convierte en el despliegue emocional, cognitivo y social de los niños y es en ese despliegue donde emergen las cosas relevantes para sus vidas. Ese hacer lúdico del niño es la corporeidad la que está en juego. Negar lo lúdico es negar la corporeidad infantil; y

hacer esto es negar a los propios infantes. Vida, juego y cuerpo son tres dimensiones de la infancia imposibles de separar desde el punto de vista educativo. La cognición emerge de los modelos sensorio-motrices recurrentes que permiten que la acción sea guiada perceptivamente (Varela, Thompson y Rosch, 2011).

Ecología de saberes y traducción intercultural: lo lúdico como espacio-tiempo pedagógico desde donde construir conocimientos

Legitimar los procesos de construcción del conocimiento desde la ludicidad infantil nos obliga a observar detenidamente una serie de saberes que los niños(as) van construyendo en sus procesos vitales.

Realizar dicha legitimación conduce a entender que no sólo el conocimiento científico moderno y colonial es el conocimiento que debe dirigir nuestro accionar pedagógico como educadores, y tampoco es el conocimiento al que debemos aspirar a construir desde la infancia.

Legitimar la vida de los niños nos compromete éticamente a realizar un esfuerzo por atender a otras formas diferentes de acercarse al conocimiento, construyendo así lo que De Sousa (2013) nomina como ecología de saberes. Pero para ello asumimos la relevancia de realizar lo que el mismo autor denomina como ‘traducción intercultural’, entendiendo que el diálogo entre las epistemologías infantiles y la tradicional epistemología científica no sólo es posible, sino que deseable y urgente. Es esto lo que a continuación queremos hacer. Para ello iremos dando cuenta cómo variados relatos infantiles surgidos en la ludicidad infantil conlleva una serie de conocimientos valiosos desde donde es posible seguir construyendo conocimientos.

El primer relato es el de Andrés (4 años). Jugando con tres ami-

gos de la misma edad y conversando sobre el tema de cómo se hacen los niños, Andrés niega la posibilidad del procedimiento que su papá le explicó en relación a cómo se hacen los niños. El padre le había comentado que el hombre pone una semilla en la mujer para dicha semilla pueda seguir el ciclo natural de la vida y convertirse en bebé. Ante ello, Andrés afirma rotundamente a uno de sus amigos lo siguiente:

Yo no creo eso de la semilla que me contó mi papá. Dijo que entra por la vagina y no creo, porque el agujero es muy pequeño. Por la boca tampoco, porque lo que se come se elimina al tiro. Y por el poto menos porque por ahí sale la caca. ¿Cómo pudo entrar la guagua entonces?

Al analizar el relato uno puede visualizar cómo Andrés pone a prueba de manera constante y permanente posibles respuestas a su cuestionamiento inicial. ¿Acaso no está ‘hipotetizando’ posibles maneras de dar respuesta a una pregunta? La vagina es una parte del cuerpo de la mujer, para Andrés, excesivamente pequeño como para que una semilla pueda entrar una semilla y convertirse en un ser humano. La boca no es el lugar, tampoco, por dónde penetra la semilla, pues aquello que ingresa por la boca es el alimento y termina eliminándose por las heces. Y el poto es el lugar por dónde salen los desechos, no la vida. Pero el relato de Andrés sorprende aún más por la forma cómo concluye. En este caso es con una nueva pregunta: ¿cómo pudo entrar la guagua entonces? Es la pregunta, el reconocimiento genuino de la ignorancia, la forma de conclusión. ¿Acaso no es reconocimiento de la ignorancia el verdadero germen del conocimiento?

El segundo relato es el de Silvia (4 años). En una conversación con una familiar adulta que está llorando, Silvia proceder a intentar comprender el motivo del llanto:

Silvia: *¿Por qué lloras?*

Familiar: *Es que me estoy acordando de mi mamá.*

Silvia: *Se murió, ¿cierto?*

Familiar: *Sí.*

Silvia: *¿Te puedo hacer una pregunta?*

Familiar: *Sí, claro.*

Silvia: *¿Ella murió de asesinato, de suicidio o de muerte natural?*

Familiar: *¿Qué más te da Silvia, si al final es muerte igual!... ¿No? ¿O hay alguna diferencia?*

Silvia: *Claro que hay diferencia. La muerte natural no tiene solución, ni siquiera puedes ir al médico, pero las otras dos se pueden solucionar.*

El proceso del conocer en la infancia es sinónimo de constantes preguntas que dirigen a Silvia hacia posibles respuestas. Pero la niña de cuatro años es capaz de identificar, claramente, las incoherencias en el discurso de la persona adulta. La incapacidad de la familiar para hacer diferencias sutiles por el dolor provocado por la muerte, la niña es capaz de establecer una clasificación minuciosa y ordenada de diferentes tipos de muerte. No es lo mismo morir de manera ‘natural’ que hacerlo producto de un suicidio o un asesinato. Identificar, comparar y clasificar son algunas de las operaciones mentales que Silvia tiene que poner en juego, con cuatro años, para poder dialogar con su familiar. ¿No parece ya el momento de que nos paremos a analizar el conocimiento generado en la lúdica vida de los niños(as) en el cotidiano vivir?

Terminamos con la conversación entre Marcos (5 años) y su padre en un supermercado, un relato que nos invita a reflexionar en la complejidad del pensamiento infantil y los análisis que los infantes son capaces de realizar.

Marcos: *Papá, ¿por qué en lugar de que en el supermercado se compren cosas, no se hace trueque?*

Papá: *¿Por qué preguntas eso?*

Marcos: Porque si fuera así yo podría tener todos los juguetes que quiero y no necesitaría dinero.

Papá: ¿Y por qué crees tú que eso pasa?

Marcos: Mmmm, porque quizás la gente quiere tener más y más dinero.

Papá: ¿Y quién podría haber tomado esa decisión?

Marcos: El rey, porque él quiere tener más y más y más.

Analizar el relato anterior nos permite identificar la construcción de una propuesta práctica ante un problema infantil centrado en el poder obtener los juguetes que Marcos desea. Dada la incapacidad de poder comprar todo aquello que Marcos desea, la respuesta no es el enojo o la rabieta sino una solución factible y real como que el obtener juguetes no se realice mediante un intercambio de juguete por dinero, sino de juguete por juguete. Es el trueque lo que Marcos propone. Es más, ante la duda de por qué no funcionar con el trueque y no con el dinero, Marcos plantea que ello debe ser debido a una necesidad de acumulación de aquellos que ostentan el poder; en este caso el Rey. Interesante decir aquí que Marcos es hijo de hombre español y que España es una monarquía.

Nos atrevemos a decir, para concluir este apartado, que este último relato de Marcos podría ser susceptible, incluso, de un buen análisis desde las categorías económicas del mismísimo Marx.

Concluyendo

El trabajo acometido es un intento por respetar, rescatar y legitimar los aprendizajes que los niños construyen, desde la natural propensión al aprendizaje, en el lúdico vivir que les es propio. Es también un intento por afirmar, desde una profunda convicción política y pedagógica, la vida de los infantes que tantas veces es negada.

da por las instituciones educativas formales. Y es, por último, una invitación para educadoras(es), administradores(as) y políticos(as) a pensar la infancia no desde una epistemología adulto céntrica, occidentalizada, patriarcal y moderna, sino a afinar la mirada para reconocer los complejos aprendizajes que los niños son capaces de construir. Se hace necesario, entonces, un proceso de ‘traducción intercultural’ que permita acerca el pensamiento científico tradicional y el pensamiento científico (si es que pudiera denominarse así) que emerge de la ludicidad propia de la vida infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M., Ball, J. y Gandín, L. (2010). *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*, Routledge, New York.

Arnold, P. (1979). *Educación Física, movimiento y currículum*, Editorial Morata, Madrid.

Barrientos, J., Cárdenas, M., Gómez, F. et. al. (2016). “Gay Men and Male-to-Female Transgender Persons in Chile: An Exploratory Quantitative Study on Stigma, Discrimination, Victimization, Happiness and Social Well-Being”. En: T. Köllen (Eds.). *Sexual Orientation and Transgender Issues in Organizations*, Springer International Publishing Switzerland.

Calvo, C. (2015). “La propensión a aprender entrampada por la escolarización”. En: *Infancia, Educación y Aprendizaje*, N° 1.

Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: ‘diseñando’ la escuela desde la educación*, Editorial Universidad de La Serena, La Serena.

Calvo, C. y Elizalde, A. (2014). Monográfico Educación: “Contextos sociales y propensión a aprender”, revista *Polis*, N° 37, Santiago.

Castillo, J. C., Palacios, D., Joignant, A., & Tham, M. (2015). “Inequality, Distributive Justice and Political Participation: An Analysis of the Case of Chile”. En: *Bulletin of Latin American Research*, N° 34.

De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, LOM Ediciones, Santiago.

- De Sousa Santos, B. (2014). "La gran división". En: *Página12*, Buenos Aires, 13 de noviembre de 2014.
- Devís, J. (2001). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, Editorial Marfil, Alicante.
- Devís, J. y Molina, J. (2004). "Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad". En F. Caparroz, y N. De Andrade (Dir.), *Educação física escolar. Política, investigação e intervenção*, LESEF/UFFS y NEPECC/UFU, Brasil.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última década, 20, 36, 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*, Akal, Madrid.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Grosfoeguel, R. (2013). "Racismo/Sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI". En: *Tabula Rasa*, N° 19.
- López de Maturana, D. (2010). "El juego como manifestación cuántica". En: *Polis*, N° 9, Santiago.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el territorio*, Editorial Universidad de La Serena, La Serena.
- López de Maturana, S. (2014a). *Inclusión en la vida y en la escuela. Pedagogía con sentido humano*, Editorial Universidad de La Serena, La Serena.
- López de Maturana, S. (2014b). *Los buenos profesores*, Editorial Universidad de La Serena, La Serena.
- López Melero, M. (2008). *La interpretación de la discapacidad a lo largo de la historia: De la exclusión a la inclusión un proceso de humanización*. Documento de trabajo para Doctorado en Educación de la Universidad de Granada. Inédito.
- López, R.; Figueroa, E. y Gutiérrez, P. (2013). "La 'parte del león': Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile", Dep- to. Economía, Universidad de Chile, Santiago. En: <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/306018fadb3ac79952bf1395a555a90a86633790.pdf>>.
- Meleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*, Planeta Agostini, Barcelona.
- Moreno, A. (2016). *Caos y educación [del insípido orden escolar al sabroso caos educativo]*, Ediciones de la JUNJI, Santiago.
- Salazar, M. (2012). "Mal de escuela: redescubriendo las epistemologías indígenas". En : *Cuicuilco*, N° 19. Recuperado 5 de agosto de 2016: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592012000200015&lng=es&tlng=es.

Tavares, P. A. y Pietrobon, F. C. (2016). “Fatores associados à violência escolar: Evidências para o estado de Sao Paulo”. En : *Estudos Economicos*, N° 46.

Tijoux, M. y Córdova, M. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis*, 14(42), 7-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>

Toro, S. y Valenzuela, P. (2015). “Educación en y para la militancia y la transformación social: nuevas relacionales didácticas”. En: A. Moreno y M. Arancibia (Eds.), *Educación, Escuela y Transformación Social*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso.

Torres, J. (1992). *El currículum oculto*, Editorial Morata, Madrid.

Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (2011). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Vásquez, A. (2015). “Feminicidio en Chile, más que un problema de clasificación”. En: *URVIO. Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, N° 17.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial, Abya Yala, Quito.

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*, Colectivo Zapateándole al mal gobierno, Querétaro.

Zalaquett, C. (2012). “Ciencia y género: lo legítimo y lo bastardo en epistemología científico-social”. En: www.izquierdas.cl.

2/ MOTRICIDAD, JUEGO Y APRENDIZAJE ENCARNADO

Sergio Toro Arévalo
Alejandra Sabogal Rengifo

*Hay quien cree que la infancia es una isla / pero en realidad es un archipiélago /
cuando los ojos adultos la contemplan / encuentran arrecifes de candor /
árboles con sus ramas hacia el sol / tupidos matorrales de inocencia /
y pájaros que pasan desde siempre / flotantes como pétalos.*

(Mario Benedetti)

Introducción

La motricidad como concepto ha sido un término muy polisémico y discutido (Gallo, 2010; Sergio, 2009; Meinel y Schnabel, 2004; Trigo y colaboradores, 2015; Pastor Pradillo, 2007; entre otros). Para efectos de este capítulo intentaremos desarrollar una propuesta de carácter nacional que recoge y expresa un sentido sistémico y situado del actuar humano en acoplamiento con su entorno (Maturana y Varela, 1991). Esta perspectiva intenta visualizar la constitución encarnada (Varela, Thompson y Rosch, 2011; Thompson, 2007; Gallagher, 2013; Shapiro, 2011-2014) de todo el comportamiento humano en sus más diversas manifestaciones y ciclos. Intentando superar la fragmentación que en términos teóricos casi nadie defiende, no obstante, que en contextos de despliegues educativos y didácticos sigue presente en la cotidianidad.

Sin embargo, este supuesto anterior presenta una pequeña exigencia que a su vez define cualquier aproximación posible de realizar posteriormente. Nos referimos al hecho de que el proceso de educación, en primera instancia, se trata de un proceso de *enculturación* (es decir, desarrollar procesos y eventos para que quien sea sujeto de aprendizaje logre su mayor desarrollo posible en tanto ser humano participante y miembro de una cultura), o sea, el tránsito de un estado de dependencia y carencia viviente (homínido) a un nivel de autonomía y satisfacción de sus necesidades y construcción de posibilidades para la vida en relación con otros seres de su misma especie y el entorno en que se encuentra (humanización).

En tal sentido, existen opciones o enfoques que ponen acento a algunos de estos procesos como también hay otros que se orientan hacia el fin del proceso educativo sin desprenderse de lo que constituye al ser humano con el cual se fundamentan. Algunos separan y fragmentan lo humano y otros intentan abordar el fenómeno desde un principio de unidad sistémica independiente de los énfasis que se pretendan remarcar desde intencionalidades educativas o de desarrollo.

De la misma forma, existe en el devenir de lo humano, ya desde lo filogenético, un fenómeno que lo constituye y al mismo tiempo ha posibilitado que este proceso se produzca: el juego o el jugar. Pero el jugar-juego también debe ser definido y analizado para visualizar los impactos que produce no sólo en el desarrollo de la eficiencia de determinadas tareas o funciones específicas de las personas, sino también en el desarrollo social y cultural que de él se desprenden y posibilitan.

En el presente documento realizaremos la explicitación de los vínculos entre la motricidad, el juego cooperativo y aprendizaje des-

de una perspectiva encarnada (Varela, 2016; Shapiro, 2011-2014; Colombatti, 2014).

Qué entendemos por motricidad

Generalmente se ha relacionado el concepto de motricidad con el de movimiento, incluso al nivel de ser tratados como sinónimos, como similares o relacionados en la observación. También, como dos conceptos distintos que refieren a fenómenos independientes (Trigo, 2000).

En la pretensión de encontrar una senda que nos permita elucidar este cuestionamiento, es necesario comenzar por respondernos las primeras preguntas, que sin duda son las más elementales, pues al mismo tiempo nos permiten establecer la base de comprensión que tenemos sobre lo humano y nos orientan en las intencionalidades y formas de proceder en el contexto de los escenarios educativos de desempeño propio: ¿es propio de lo humano la dimensión corporal?, ¿se tiene o se es cuerpo?, ¿en el contexto educativo me encuentro con el cuerpo de un infante o con todo su ser?

Tal vez estas preguntas pueden parecer insulsas o triviales, pero en momento de la acción educativa y de comprensión de sí mismo se convierten en sustanciales pues son las que guían nuestras acciones concretas, nuestro discurso y consideraciones de aprendizaje y por tanto de evaluación.

Por ejemplo, si nuestra respuesta es que tiene un cuerpo, significa que en definitiva la realidad corporal en el ser humano es anexa e instrumental a su “esencia”. Es decir, al tener algo existe la posibilidad de desprenderse de ese algo. En este caso, seríamos capaces de desprendernos de nuestro cuerpo para quedarnos con la esencia de

lo que en definitiva constituye el ser humano, que puede ser el alma, el espíritu o la mente: la esencia de lo que nos convierte en lo que somos y nos da el principio de identidad como seres. Dicha visión se traduce en miradas concretas, como dar una importancia relevante a la razón y a todas sus expresiones por sobre lo físico o estético. La escuela y su organización curricular es un claro ejemplo.

Esta respuesta ya fue dada por Platón y continuó en la interpretación que hicieron ciertas corrientes cristianas a partir de San Agustín (Casaldáliga y Vigil, 1992), que se fueron entramando y constituyeron la base del pensamiento medieval profundamente teocéntrico que no permitía intervención de ninguna clase sobre la creación y orden divino en relación al tema. Este último aspecto tuvo un cambio radical con el surgimiento del racionalismo cartesiano.

El cartesianismo fue la base teórica de lo que se entendió por racionalismo científico, que sostenía, básicamente, la tesis del ser humano como la suma de dos sustancias diferentes que se relacionaban, pero no se combinaban; que por un lado existe la esencia corporal y por otro la esencia inteligible o razón. Esta idea de Descartes fue el fruto de una elaboración de la época en la que él se encontraba. En dicho momento histórico se daba el contexto social, político, religioso e intelectual para producir tal visión y conceptualización de lo que el “hombre” podría ser (Le Breton, 2010) y que permitió todo un conjunto de antecedentes que sirvieron de fundamento del Renacimiento

En términos educativos y pedagógicos esto se traduce en que es necesario desarrollar dos educaciones distintas para cada esencia, lo que obliga a definir campos de acción didáctica diferentes entre una y otra. Es así como en el siglo XVII, en John Locke (1693) surge la base epistémica del entendimiento de la infancia o de la niñez como

una etapa de “tabula rasa”, sin contenido de ideas innatas y menos conocimiento. La educación más importante sería (para la intelectual y la moral) la educación física según la propuesta de este autor. Es primera vez que se nombra, por lo demás, y tendría el propósito fundamental de posibilitar el dominio y adiestramiento de esta realidad corporal distinta y muchas veces contraria a la “verdadera” esencia racional de lo humano.

Hay que decir que, en este sentido, se desarrolló paralelamente a la visión oficial del mundo de la época (es decir, el mundo de la fe), que a través de las interpretaciones de aquel entonces relacionaba al cuerpo como lazo del hombre con la tierra, otorgándole un profundo sentido de maldad y pecado, un lastre con el cual se nos ligaba a lo más malo y del que era necesario dominar y en lo posible desprenderse. Este aspecto también abarcó a lo natural como cercano a lo corpóreo, lo orgánico y sensible, por lo tanto el acto civilizatorio consistía en dominar y transformar todo lo natural lo más rápido posible (Sergio, 1999). Lo femenino y la niñez se apreciaron como cercanos a lo natural, por tanto susceptibles a ser dominados y controlados.

Esta visión desde el racionalismo cartesiano significó darle a todo lo que evidenciaba un trabajo físico el carácter de un esfuerzo de segunda clase, de menor grado. Aspecto visible hasta nuestros días. Sin ir más lejos, en el campo de la educación escolar impera profundamente la idea de que todo lo que no es trabajo intelectual puede esperar o ser reducido a la mínima expresión posible y, si se realiza, debe ser en función de lo intelectual.

La razón que hoy nos mueve a plantearnos sobre la determinada concepción del hombre, en este contexto, no es casual ni neutra sino que marca toda una línea de pensamiento y de relación social que define y condiciona determinada forma de situarse y comprender el

mundo. Por ejemplo, hablar de ciencia en este contexto es un contrasentido, porque resulta sorprendente la falacia de entender todos los procesos desde una lógica lineal de causa-efecto, incluso la vida misma. En el ámbito de la infancia, es entender que el proceso y ciclo en que se encuentran niñas y niños puede ser explicado desde una causa y su consecuente efecto. Estas ideas pueden ser útiles en un campo bien limitado y preciso en donde se puedan controlar ciertas variables para producir un determinado efecto, pero en la cotidianidad no ocurre de esta forma. Sin embargo, la ciencia biomédica, en la que todavía se basan muchos aspectos de la educación física moderna, también presenta evidentes errores que provienen del cartesianismo cuando olvida la matriz de un concepto holístico y ecológico de la salud y del habitar humano.

En efecto, desde la concepción clásica de la ciencia se rechaza una visión holística de los organismos vivos porque ello implicaría claras modificaciones en toda la conceptualización unilateral de lo humano en la que se asienta y gracias a la que ha obtenido resultados espectaculares. Pero, según las reglas de un abordaje sistémico, la naturaleza humana es *Bio* y *Logos* en constante interacción y autoorganización. Por esto, si bien la educación tradicional, víctima del paradigma cartesiano, proporciona eficiencia, competitividad, velocidad, resistencia, *endurance académico o "físico"*, impulso, contracción, rendimiento, etcétera, no puede proporcionar salud, ni menos educación, porque le falta trabajar al nivel de la complejidad, cuando se estructura de acuerdo con el *ego-pensado* y deja de lado al *multipensante*, esto es, cuando se centra más en la facticidad cuantitativa y no tanto en la realidad cualitativa. Dicho en otras palabras, porque le da primacía a lo abstracto, a la parte, mientras que desvaloriza lo concreto, el todo. Separar, en el intencionar, al

aspecto físico de la persona, significa decir que en la acción ¡el ser humano no actualiza todas sus potencialidades sino... sólo algunas! De forma que, al momento de realizar una determinada acción, en este perfil interpretativo, la separación del cuerpo se operacionaliza en creer que se está desarrollando lo corporal independiente de todas las otras dimensionalidades de lo que él o ella constituye como persona. Se llega a creer y actuar como si estas dimensiones existieran en sí mismas, independiente de las demás.

En esta mirada es muy normal y común creer, o al menos usar, un lenguaje objetual y mecánico (por ejemplo, el cuerpo del niño, su movimiento, la condición física, el patrón motor y hasta cierto punto mirar estos aspectos como opuestos o independientes de procesos cognitivos, afectivos o espirituales).

De manera que, al analizar la educación y la infancia dentro de este predicamento, se puede afirmar que obedece a una racionalidad técnica e instrumental (Zemelman, 1997), dándole especial énfasis a lo que se aprecia dentro de un determinado modelo estereotipado de todos los desempeños humanos. En el contexto de la motricidad, es buscar patrones de “movimiento” y reducir la motricidad precisamente a la categoría de movimiento.

Por otra parte, si respondemos las preguntas formuladas más arriba desde una concepción de lo humano como una unidad compleja ésta contiene en sí misma distintas dimensiones a través de las cuales se manifiesta y desarrolla no en forma aislada sino, por el contrario, cada una de ellas afecta a la otra.

En palabras de Francisco Varela (2016), es entender al ser humano como una trama de identidades sin centro que se encuentran en una interacción dinámica y fluida, donde cada aspecto es enfrentado o desarrollado desde una identidad afecta a las demás. Así, ne-

cesariamente nos encontramos con un ser indivisible que no puede ser educado, formado o desarrollado por partes, sino que cada parte actualiza el conjunto y en conjunto se actualiza la parte. Es decir, no es posible hablar del cuerpo como un objeto o en su defecto decir que se tiene un cuerpo, sino que *se es un cuerpo*. En otras palabras, más que hablar de cuerpo humano es más pertinente hablar de la **corporeidad** que consiste en *la experiencia de ser cuerpo* (Merlau-Ponty, 2000; Zubiri, 1986). Ya no hablamos de una parte de la persona sino de toda ella; “esa persona que vive, siente, piensa, hace cosas, se desplaza, que crece, se emociona, se relaciona con otras personas y con el mudo que le rodea” (Trigo, 2000), y a partir de esas relaciones construye su propio mundo significativo que le sirve para dar sentido a su vida.

En el ejercicio de la educación, más allá del dualismo discursivo y práctico, sólo por trabajar con seres humanos y en forma intuitiva, dentro de muchos profesores con visiones complejas como el método Montessori, Freinet u otros, que procuraban abordar lo humano más allá de la técnica o el rendimiento, se realizaba esta tarea de manera no consciente.

A pesar de describir verbalmente que se estaba trabajando con el movimiento humano, en realidad se estaba trabajando con otra cosa denominada **motricidad**, dado que movimiento es sólo el desplazamiento de un cuerpo en el espacio y por lo tanto cualquier cuerpo o masa es susceptible de tener o realizar movimiento. Sin embargo, el ser humano compromete todo su ser en cualquier acción que realice y cada acción posee un carácter simbólico que surge de su subjetividad y de la relación con otros.

En tal sentido, cualquier esfuerzo que intenta abordar la intencionalidad irrenunciable del comportamiento humano, desde los nive-

les más emocionales, tónico-afectivos, construcción de autonomía para la relación, trabaja siempre al nivel de la motricidad humana. Desde la infancia, partiendo especialmente de las acciones motricias de base (que son más o menos reflejo-instintivas), las acciones neuromotricias (estrictamente ligadas a la maduración del sistema nervioso) y las acciones perceptivomotricias (ligadas a la conciencia y a la memoria), pasando por la motricidad típica y estereotipada del deporte y de la danza y llegando a la gerontomotricidad, a la ergomotricidad y a la rehabilitación, es el *comportamiento motricio* lo que observa cualquier educador(a), es el lenguaje de la encarnación situada lo que escucha. Pero la motricidad no es el simple movimiento, porque es *praxis* y como tal *cultura* (o sea, transformación realizada consciente y libremente por el hombre, tanto sobre sí mismo como sobre el mundo que lo rodea). En palabras de Merleau-Ponty (2000), es intencionalidad operante. Allí emerge y se produce el sentido de todas las significaciones.

Desde nuestras palabras, es la *ex e im-presión de intencionalidad*: el despliegue emocional que se nutre en el acoplamiento con su entorno.

Esto ocurre dado que en cada acción que una persona emprende se encuentra su interpretación del mundo, de sí misma, y al mismo tiempo tiene la facultad de modificar el entorno que le rodea con una palabra, un gesto e incluso con el silencio y la quietud. En este proceso se concretiza la significación, es decir, lo que cada cual interpreta y reserva para dar sentido a lo que percibe y manipula construyendo significado y lenguaje, es decir cultura.

Manuel Sergio (1999) define la motricidad humana como *la energía para el movimiento centrífugo y centrípeto de la personalización*. En otras palabras: es la energía para el movimiento intencional de superación (o de trascendencia). Cabe señalar que un movimiento con

sentido es una acción; que la motricidad *es la energía expresada para la acción de superación*. Pero superación en todos los niveles (que al final son contextos de actuación): corpóreo, político y espiritual. Agrega que la trascendencia no puede ser únicamente física. El movimiento, lo que se ve, es parte de un todo, del ser finito y carente que se trasciende. La motricidad es el sentido de ese todo, y por eso está presente en las dimensiones fundamentales del ser humano, actualizándolas. Es una *energía* y no tanto un *producto*. Científicamente, sólo podemos estudiarla como producto, pero separar la energía del producto sería una imperdonable distracción. El producto (el movimiento) es una actividad repetida y repetible, aunque nunca de manera perfectamente idéntica. De ahí que la motricidad suponga, según Manuel y Toro (2005), lo siguiente:

- Una visión sistémica de lo humano (en términos de relación e integración). Lo humano se entiende desde la relación que se genera en los diferentes contextos que se ve enfrentado, y las unidades posibles de distinguir son observables en su aporte, efecto e impacto recíproco de la unidad de la red que forman. Esto demanda una comprensión del acto educativo como un fenómeno profundamente complejo de distintos niveles de concreción, de permanente recursividad y constante observación.
- La existencia de un ser no especializado y carenciado, abierto al mundo, a los otros y a la trascendencia. “El hombre excede infinitamente al hombre”, de Pascal, expresa bien la medida del dinamismo de trascendencia que lo habita. ¡El hombre es en realidad un peregrino de lo absoluto, porque vivir es sentir la contingencia de nuestra condición actual e intentar superarla!
- Un *humanes* que transita de lo esencialmente biológico hacia lo cultural a partir de su sustrato emocional que le permite dife-

renciar y establecer lo que requiere y necesita en la satisfacción y trascendencia de sus carencias en un constante *lenguajear* con sus pares de especie y su contexto (Maturana y Varela, 1991).

- Un ser no instruible, sino que aprende desde su propia dinámica organizacional y conformación estructural; aprende porque quiere o confía en la situación que le provoca o perturba, no porque se le solicita. Al mismo tiempo, se enmarca en la relación que lo sostiene y hacia ella se dirige. No se vive con relaciones, sino que se vive en relación (Serres, 2011).
- Y, en tanto abierto al mundo, a los otros y a la trascendencia y carente de ellos, es un ser práxico que procura encontrar y producir lo que, en la complejidad, le permite unidad y realización. Pero como sus actos parten de un ser *incondicionado* (Viktor Frankl), éstas luchan para ser auténticas vías de liberación integral... en la angustia y en la esperanza: en la angustia, o en el sentimiento de nuestra carencia antológica; en la esperanza, o en el presentimiento de una futura plenitud.
- Como ser práxico, tiene acceso a una experiencia globalizadora, agente y factor de cultura, proyecto originario de todo sentido, memoria del mundo y ser *axiotrópico* (que se orienta, aprende, crea y realiza valores). No es en el nivel de lo puramente animal, sino en el de lo intrínsecamente cultural el lugar donde el hombre conoce y se conoce, transforma y se transforma.

La motricidad, a su vez, constituye:

- Una *energía*... que es estatuto ontológico, vocación y provocación de apertura a la trascendencia, experimentada en la emoción que sostiene la situación o momento que se encuentre. Emoción, por lo demás, que es siempre una materialización so-

- bre sí mismo y el mundo. Al tocar el entorno se toca a sí mismo.
- El proceso de acoplamiento a un medioambiente variable por parte de un ser no especializado y por lo tanto un ser con un ritmo evolutivo lento, incluyendo las estructuras del Sistema Nervioso Central, que implica la existencia de una demorada pubertad y de una cuidado permanente y durable.
 - El proceso evolutivo de un ser con predisposición a la interioridad, a la práctica dialogal y a la cultura. Consecuentemente, un ser que integra paulatinamente patrones de comportamiento y nuevos cuadros teóricos necesarios para la creación y mantención del *medio artificial e informacional*, indispensable para su supervivencia y desarrollo.
 - El proceso creativo de un ser en el que las prácticas lúdicas, agonísticas, simbólicas y productivas traducen la voluntad y las condiciones de lo humano para realizarse como sujeto, o sea, como autor/a responsable de sus actos; y que designan, además de eso, la capacidad (y el derecho) de construir una situación personal de maduración y de sueño que haga posible una existencia libre y liberadora y que adquiera la expresión de lo inédito y lo absoluto.

Proponer a la motricidad humana como objeto de estudio significa:

- Que a los especialistas de la motricidad humana en un concepto unitario y complejo del ser humano les cabe, por derecho propio, el juego, el deporte, la gimnasia, la danza, el circo y cualquier manifestación que dé lugar a una cultura de la autonomía y la relación al mismo tiempo.
- Que no se educan solamente *físicos*, pues la expresión es declara-

damente errónea. ¿Cómo es posible producir sentido y significado con palabras inexactas, con signos vacíos y no referenciales? No debe olvidarse que el rigor del lenguaje atestigua el rigor de la investigación, y sobre todo de la coherencia del acto educativo. Todo conocimiento es, en primera instancia, discurso.

- Que la motricidad humana representa una doble ruptura (epistemológica y política), dado que el reemplazo del paradigma cartesiano-newtoniano por el paradigma emergente (holístico o sistémico) debe verse acompañado por una visión global y dialéctica de la sociedad y, por ende, una visión en la que entra perfectamente la temática de los derechos humanos, de la lucha contra el oscurantismo y de la explotación. Una nueva práctica científica debe emerger siempre de un ciudadano activo y consciente. Y destacando lo siguiente: sólo una sociedad divergente, diferente, puede, por ejemplo, “dar salud”. La salud es un fenómeno social; no depende únicamente (ni principalmente) de media docena de saltos o del desarrollo de los patrones motores.
- Que la motricidad humana, en la investigación y en las clases y en los entrenamientos y en las competencias y en las técnicas de salud, exige el pasaje del **cuerpo-objeto** al **cuerpo-sujeto** (“yo soy mi cuerpo”) y el fin de todos los dualismos tradicionales: cuerpo-espíritu, hombre-mujer, señor-siervo, etcétera. El cuerpo no se reduce a un simple organismo: es una red de intencionalidades, un horizonte de posibilidades, la fuente de comunicación con el otro.

Motricidad y cotidianidad: ¿cómo aprendemos a conocer?

Desde el momento en que nacemos realizamos acciones, caracterizadas en esa edad por impulsos y una mezcla de reflejos y residuos instintivos propios de la herencia filogenética, que al día de hoy tal vez no recordemos (0 a 2 años) pues en su momento no tuvieron un contexto de lenguaje que diera soporte cultural para la memoria, pero que manifiestan que la motricidad que somos está constituida desde lo biológico. También es cierto que dentro del vientre un niño manifiesta ciertos gestos y acciones que se aprecian coordinados en comparación a lo que ocurre una vez que ha nacido. El contexto y ambiente líquido en que se encuentra le permite esta situación, muy diferente es al nacer que el peso de la gravedad desorganiza la experiencia del nonato.

En el transcurrir de los años, se involucran factores exógenos y endógenos que provocan que la motricidad de cada ser humano varíe, puesto que las vivencias y experiencias que se van adquiriendo afectan o no el equilibrado de su comunicación con los otros, su entorno e incluso con sí mismo.

Habitualmente el ser humano está desarrollando actividades que involucran variabilidad de acciones en su diario vivir: el caminar, el correr, el bailar, el nadar o montar en bicicleta son algunas de ellas. Al realizarlas se está respondiendo de manera coordinada ante contingencias externas que en el entorno se presentan y es en su ejecución y constante trabajo donde se fortalecen cada una de las capacidades coordinativas del ser humano (ritmo, reacción, equilibrio, acoplamiento, diferenciación, adaptación, agilidad y diferenciación). En todos los dominios de la existencia humana, desde algo muy simple y cotidiano como comer o vestirse hasta las grandes

destrezas como el alto nivel deportivo, artístico o dancístico.

Según Meinel y Schnabel (2004), las capacidades coordinativas se orientan hacia la conducción y regulación del despliegue sensorio-motriz (acción). Por lo tanto, allí se expresan o tiene lugar la eficiencia y eficacia del desempeño o de lo que Kiphard definía como competencia motriz (citado por Da Fonseca, 2008).

El déficit de actividad o una vida sedentaria afecta mucho a la infancia que difícilmente puede coordinar el flujo de una acción en situaciones de demanda, pero al mismo tiempo limita sus posibilidades de manipulación o dominio de sí mismo y del entorno en que se encuentra. De manera natural esta falta de coordinación se transforma en lo que socialmente se ha definido como *torpeza motriz* (Rigal, 2006), lo que provoca una suerte de sanción social y consecuente daño, o al menos una afección negativa en su autoestima provocando, por tanto grandes afectaciones en su motivación por aprender y realizar prácticas de cualquier tipo. Pero esto puede ser aún más grave, pues en definitiva la forma de vida se traduce en términos concretos en la capacidad de acción, es decir, en eficiencia y eficacia, conducción y regulación. En síntesis, la coordinación se hace un elemento central en nuestra posición en el mundo y, aún más, dentro de este la vida activa, el juego, la danza, la actuación, escribir, caminar, leer, y cualquier manifestación de la motricidad humana, se hacen relevantes y esenciales.

Así podemos entender que cuando vamos creciendo se van articulando los procesos biológicos con las construcciones y modos de actuación de nuestra cultura que cada vez influyen y co-definen de manera más explícita. Los sistemas orgánicos que posibilitan la acción tienen lugar y presencia en todo momento y se articulan con los hábitos y regularidades simbólicas constituyendo un bucle (ver *Figura 1*).

CICLO BUCLE DE ACCIÓN

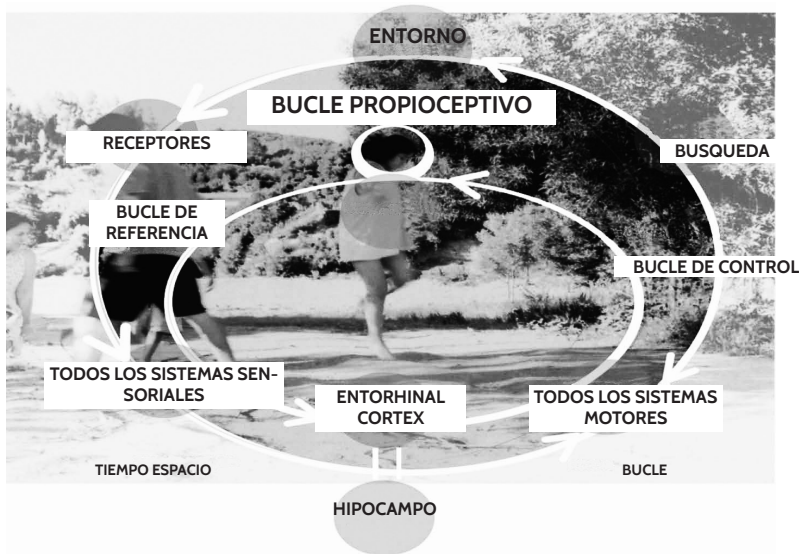


Figura 1. Bucles de la Acción (basado en Fremann, 1999).

Entendido de esta manera, todo lo que hacemos nos constituye; en la operacionalización de la acción es que construimos presencia, identidad y conocimiento. Lo que hacemos, y sobre todo cómo lo hacemos, es la expresión de nuestro conocer y posibilidad de existir. Pongamos atención entonces a nuestras formas de acción, al despliegue mismo, a las características que presenta, patrones, recurrencias, variantes e invariantes. Pero partamos por la primera acción que nos caracteriza y acompaña en la vida.

Del jugar al juego

Sin duda podemos coincidir en que, más allá de las aproximaciones teóricas, el jugar se presenta como un fenómeno transversal en todas las culturas; de igual forma al parecer el jugar no precisa ser

enseñado deliberadamente a un infante: brota de forma natural en cualquier cría de mamífero y, en el caso de lo humano, se extiende y profundiza como en ninguna otra especie.

De la misma manera, se nos hace muy fácil recordar u observar bebés con pocos días o semanas de nacimiento que suelen jugar con sus manos, algún objeto o con su padre o madre. Nos referimos con esto a que *jugar* es una actividad que se caracteriza por una situación de acciones impregnadas de satisfacción y que no representan un esfuerzo ni sensación de trabajo desagradable; más bien es un disfrute de lo que se está haciendo, sin mayor importancia del significado que esto pudiera tener a posteriori. Además implica una expresión de quien está en la situación en toda su atención y condición. Como hemos mencionado, no ha sido instruido en esto, sino que aparece o acontece por la confluencia de contextos y condiciones de maduración en todos los niveles que me grafican en la *Figura 1*. Cabe entonces entender esta manifestación, más que una etapa o situación que se presenta de acuerdo a ciertas características relacionales y ambientales, como una condición: la condición lúdica.

Desde nuestro punto de vista, tal condición se puede comprender como la forma de aprender y ser en plenitud. Por tanto, es más que un momento: es la condición primordial del conocer en el caso de los mamíferos y en forma extraordinariamente particular de lo humano. No jugamos sólo por placer, por distracción o recreación, sino para conocer y conocernos, como efectos de una misma acción plena de presencia. Tal vez con mucha inversión de energía, pero sin sacrificio ni menos desgaste emocional; al contrario, en autenticidad y resonancia emocional, en la coordinación de acciones desde un flujo emocional compartido (Maturana y Dávila, 2015).

¿Qué ocurre cuando jugamos? Al jugar, en serio, parece que se

pierde la noción del tiempo, tanto pasado como futuro, y simultáneamente se sumergen los jugadores en una dinámica que es prácticamente no renunciable en la medida en que se juega. Así el juego responde al hecho de situarse plenamente en la acción, lo que implica determinadas destrezas y al mismo tiempo un compromiso de sentido tanto en lo personal como en la lógica colectiva o particular del juego mismo. Por lo tanto, mientras se juega se debe estar plenamente consciente tanto de sí mismo como del escenario y dinámica en la que se encuentra.

Cuando se les solicita que definan el juego, algunas personas expresan que experimentan una noción absoluta de estar en el aquí y ahora, casi como un momento místico, que al mismo tiempo les permite actuar en un presente radical y sentir la sensación de expansión más allá de los límites de la experiencia cotidiana. Es ahí donde se podría sostener que se manifiesta un momento de consciencia de lo que se es y donde se está radicado en el fluir de la acción en desarrollo, más que un acto fruto de una reflexión o pensamiento pues sólo se juega cuando se juega. Esta tautología pretende decir que no se puede jugar a que se juega o simular la acción que se juega pues en el jugar se compromete a todo el ser y su unidad con el escenario de juego, y por tanto con la acción misma. En síntesis, no es posible separar acto de actor, jugada de jugador, conocimiento de quien conoce.

El espacio y el tiempo están estrechamente ligados a la experiencia vital. El espacio interesa a la fenomenología por dos razones. El espacio vivido es, por un parte, el del propio cuerpo, como extensión de los órganos, experimentando las posturas, los gestos, los desplazamientos, pero también en la profundidad corporal de la alegría o del sufrimiento; es, por otra parte, el espacio del entorno que se despliega hasta el horizonte (...) ese espacio (el exterior) está orientado, explorado activamente, surcado de caminos practicables y de obstáculos más o menos superables. Es el espacio habitable (Ricoeur, 1999: 131-132).

Un niño sólo conoce y aprende si juega o juguetea, y sólo lo hace si se encuentra en una situación que contempla las siguientes características:

- Seguridad
- Confianza
- Placer-alegría
- Encuentro
- Autenticidad emocional
- Afirmación
- Desafío

El jugar, entonces, presenta una doble dimensión: una condición y una función. Lo fundamental está en el hecho que es un encuentro que no está siendo conducido por uno en función de otros, sino que todos entran en la dinámica lúdica. De allí que la utilización del juego deja de ser un juego para transformarse en una metodología lúdica. Pero para ser juego no se puede proponer jugar sin entrar como uno o una más dentro del mismo. La mayoría de los adultos (y por qué no decir de los educadores y educadoras) hacen de igual forma. El mensaje de esta propuesta es que el juego es para unos y no para otros, se hace una distinción radical entre la forma de conocer y estar en el mundo de la infancia y la de la adultez. Esta opción es una contradicción, o no es favorable con la condición de confianza, por un lado, y con la situación de lo no instruccional de los seres vivos y los humanos por consecuencia, sino como una opción: sólo aprende quien quiere, quien confía y se siente desafiado.

Por otra parte, las clasificaciones de juego, y las características pertinentes a los ciclos vitales de la infancia, siempre dependerán de las condiciones culturales (Elkonin, 1978; Valsiner, 2000; Gaskin,

2014), pero se puede observar que en las primeras edades los juegos son guiados por los impulsos emocionales, sin deliberación, en pos del asombro y la imitación. Por tal razón, lo más importante es observar las condiciones de cuidado y trato que estos niños se encuentran para comprender sus juegos y por consecuencias sus aprendizajes. La clave es observar desde y con los niños en todos los niveles que encuentren los tipos de juegos, sus características y condiciones relacionales, como las resonancias o disonancias emocionales que se expresan con sus cuidadores y pares (Pizarro y Toro, 2017).

Los juegos menores (también llamados pre-deportivos, pre-artísticos, pre-todo) constituyen una herramienta básica y relevante ante lo mencionado, puesto que mantienen la complejidad del conglomerado de factores que se presentan en la contingencia de juego. Y demandan, por parte de los jugadores, un despliegue, una serie de recursos y actuaciones que requieren la presencia de los componentes de la coordinación tanto ejecutiva como relacional. Por otro lado, permiten a niños y niñas observar componentes parciales o determinados, contribuyendo así a subsanar puntos débiles concretos de los primeros y así aumentar de forma dosificada las exigencias coordinativas tanto relacionales como ejecutivas.

El juego cumple desde la propia acción del jugador situarse en el mundo desde la ejecución de las tareas del jugar y de las coordinaciones relacionales con sus compañeros de juego y eso no tiene límites a priori del alcance que pudiera alcanzar; es decir, su efecto en la convivencia es difícil de estimar, pero sin duda lo constituye.

En palabras de Maturana y Dávila, “una persona está en el ánimo del jugar cuando hace lo que hace atendiendo a lo que está haciendo en un presente sin pasado ni futuro, consciente, sin embargo, de la circunstancia en la cual se está... y dándose cuenta de los posibles

resultados, deseados y no deseados, de lo que hace sin distraerse en su hacer por los deseos que pueda tener de que suceda lo que quiere que suceda” (2015: 92).

De manera que el sentido de presencia en el bienestar, en la coherencia emocional–relacional y la operatividad del hacer que los sostiene, está por sobre cualquier otra consideración. En el jugar como dinámica y el juego como organización nos manifestamos en la plenitud de la condición en que nos encontramos. En dicha situación la concentración, la disponibilidad de sí mismo, las características del entorno y los demás, se nos hacen un todo donde fluir y desplegar la unidad entre jugador y jugada, actualizando o *performatizando* todo lo que nos constituye, sólo por estar y permanecer en la situación del jugar, en la coherencia emocional y relacional placentera que ocurre. En fin, el juego nos permite visualizarlo como:

- Una función-condición
- Un balance entre el equilibrio-desequilibrio (seguridad-desafío)
- Un encuentro y coordinación en la confluencia y resonancia emocional
- Presencia plena y aptitud abierta (Varela, Thompson y Rosch...)
- Como trayecto desde la propiocepción a la percepción propia
- Un ambiente de fuga y diversidad, lo diferente, en tanto error o acierto es sustancial al juego.
- La constitución primordial del conocer humano.

APRENDIZAJE ENCARNADO, O LA MENTE ES MI PROCEDER



Figura 2. Basado en Pfeiffer y Bongard (2007).

La *Figura 2* muestra la evolución desde una perspectiva metal-cerebral a una experiencia-situada o encarnada. Estas miradas o enfoques ya han sido planteadas desde distintas tradiciones filosóficas como el pragmatismo de J. Dewey (2004) y la fenomenología (Merleau-Ponty, 2000; Henry, 2015; Simondón, 2008), pero que se han visto corroboradas y evidenciadas desde las neurociencias, específicamente desde la neurofenomenología (Varela, 2016) y lo que se conoce como “programa encarnado” (Lakoff y Johnson, 1999). Ambas posiciones son complementarias hasta el punto que son tratadas en algunos casos como sinónimos, pero cabe decir que la propuesta de Varela es de alguna forma más cercana a una perspectiva de desarrollo investigativo que parte desde la base de la cognición como un fenómeno encarnado, situado y dependiente de las posibilidades y despliegues sensorio-motrices de quien conoce.

¿Cómo es que podemos comprender con mayor profundidad estos aspectos de la motricidad y el juego desde una perspectiva situada y encarnada del aprendizaje? Para esto es necesario que entenda-

mos las capacidades de acción que son invariantes en términos de condición pero que varían de persona a persona y a su cultura.

Este planteamiento (Shapiro, 2011-2014; Dawson, 2014) sostiene básicamente los aspectos que hemos deslizado durante todo el desarrollo del presente capítulo: en la comprensión del mundo de un niño o adulto una persona depende de la naturaleza y características de su encarnación o corporeidad; que las nociones o ideas son la organización consciente de la experiencia vivida; y que lo que llamamos mente está constituida por la relación de mundo y encarnación (corporeidad).

Este programa investigativo y de desarrollo, surgido desde los planteamientos de Francisco Varela (2016), se ha focalizado en los aspectos conceptuales y categoriales. En esta oportunidad haremos énfasis en las capacidades que se despliegan usando el aporte de la investigación alemana en motricidad humana.

Para que estas capacidades tengan lugar se deben confluír todos los elementos y componentes de la acción; a saber, operaciones de memoria, efectoras, perceptivas y cognitivas. En esta confluencia es que se expresan o emergen las capacidades coordinativas como un sistema que particulariza la calidad de la acción en virtud de sus objetivos y sentidos, en el contexto situado.

Este aspecto es muy relevante y tiene un sentido pedagógico muy importante, ya que nos permite en primer lugar poner como un aspecto a considerar por parte de educadoras y educadores las historias de niños y niñas a entrenar no sólo desde el punto de vista de sus orígenes sino, sobre todo, de la cotidianidad y juegos que se realizan dentro de su vida diaria, pues allí se encuentra el primer aspecto de las operaciones de memoria, porque al final lo que se recuerda es la memoria de trabajo y esto afectará directamente las

demás capacidades llamadas cognitivas (Craighero, 2014; Dawson, 2014). A partir de ese devenir en la vida de los infantes se establece un despliegue efectivo-afectivo (operaciones efectora-afectoras) que incide inmediatamente en las operaciones de sentir y situarse a sí mismo dentro del contexto del comportamiento y este último afecta su comprensión, atención y presencia sobre lo que está viviendo.

Como vemos se trata de procesos sistémicos que en la actualidad se entienden como una dinámica cerrada o *bucle de la acción* (Gallagher y Zahavi, 2013). Como ya se ha dicho, este bucle, en términos específicos (según Meinel y Schnabel, 2004), implica los siguientes componentes, presentados en la *Figura 3*:

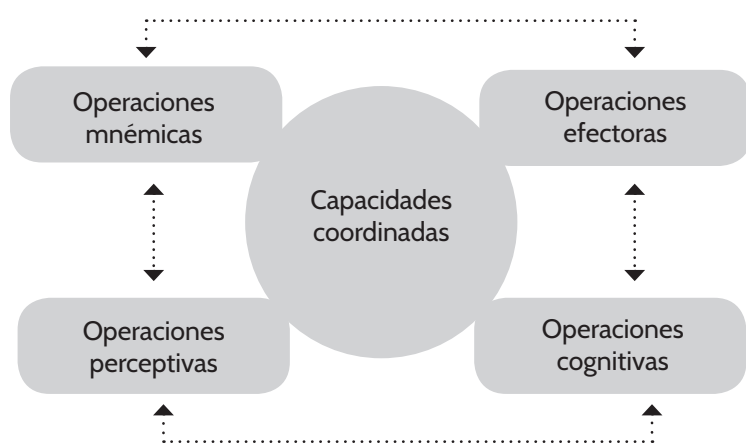


Figura 3. Componentes de la Acción (Meinel y Schnabel, 2004).

La emergencia de las capacidades coordinativas, tanto relacionales como operatorias, expresadas en una acción que es conducida y regulada en el mismo tiempo y espacio en que tiene lugar, implica una serie de componentes que se pueden distinguir en función de optimización de la ejecución y que se superponen favoreciendo ambos procesos y optimizando en el mismo desarrollo el aprendizaje

de otras acciones que se requieran dentro del dominio operacional que se desenvuelvan.

Obviamente estas distinciones, para quien las ejecuta, no aparecen dentro de su campo de atención sino que ocurren como un flujo no reflexivo dentro del curso de la acción, sobre todo, si se está en situación de juego. Son importantes para quienes están en el esfuerzo educativo y de aprendizaje, pues permiten la identificación y propiedades de la conducción y regulación en términos de capacidades, vale decir, de condición para el comportamiento. Por tanto, si se produce un comportamiento, estas capacidades se expresan y visualizan desde un observador, que por cierto puede alterar y provocar para diagnosticar, mejorar y *performatizar* de acuerdo a su interés y/o propósitos compartidos.

Dichas capacidades y la forma en que se articulan se muestran la *Figura 4*, también elaborada por Meinel y Schnabel.

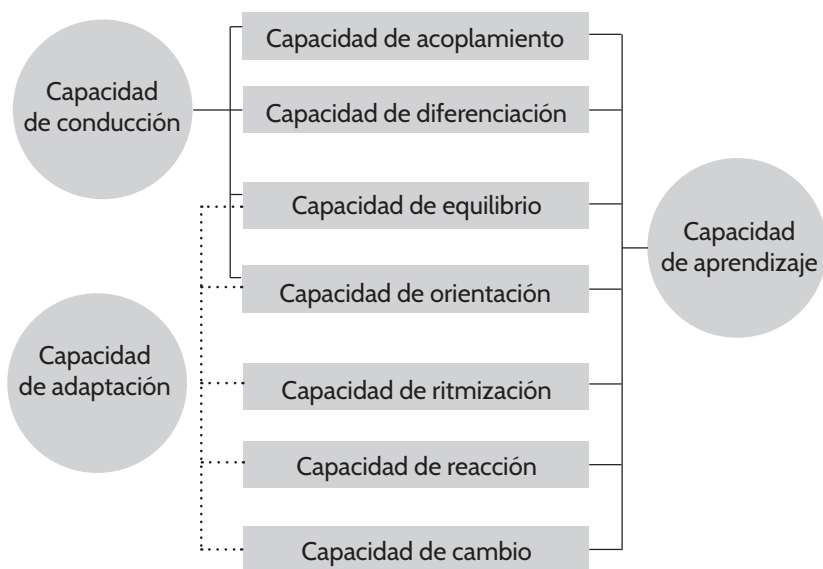


Figura 4. De Meinel y Schnabel, 2004.

Se puede apreciar que la capacidad de conducción y de regulación (adaptación) se divide desde una intencionalidad didáctica, pues es muy difícil que se manifiesten en la acción como dos elementos separados. Pero sí podemos escindirlos para comprenderlos mejor y también para optimizar la tarea de educadoras y educadores.

La capacidad de conducción nos permite ver la disponibilidad de sí mismo en la ejecución de la tarea en relación con el entorno. Por lo tanto:

- La capacidad de acoplamiento como capacidad de articulación entre los elementos simples y globales del propio cuerpo se orienta hacia los gestos, movimientos, acciones y procedimientos que más favorecen su articulación y vínculo dentro de un comportamiento lúdico, expresivo, deportivo o de cualquier otro ámbito.
- La capacidad de diferenciación se relaciona con la ejecución de tareas en economía del esfuerzo y precisión entre tareas globales y específicas de operación, de segmentos globales y simples. La distinción ejecutiva entre los grupos musculares comprometidos o la intensidad y carga de la tarea que se realiza son propias de esta capacidad.
- La capacidad de reacción es una posibilidad de inducir acciones rápidas y adecuadas en lapsos cortos de tiempo y a una señal.
- La capacidad de orientación es una determinación y modificación de la posición y las acciones de sí mismo en el tiempo-espacio en relación al campo de acción definido.
- La capacidad de equilibrio es la mantención y colocación de sí mismo durante un tiempo o luego de cambios rápidos y voluminosos de posición.
- La capacidad de cambio es la capacidad de adaptar el programa de acción a las nuevas condiciones de la contingencia, anticipados o percibidos desde y en la acción misma en curso.

- La capacidad de *ritmización* es el registro y reproducción de un ritmo dado exteriormente y la capacidad de realizar un gesto con el propio ritmo generado desde sí mismo.

El ejercicio de estas capacidades no se genera desde una reproducción exacta cada vez, sino más bien está impregnada desde la expresión general del comportamiento demandado y de las cualidades interpretativas del niño o niña. Este aspecto es muy relevante pues obedece a que cada persona por su propia estructura y constitución biológica es igual en organización, pero diferenciado de humano en humano en estructura. Al mismo tiempo, cada manifestación implica nuevos contextos y por ende las capacidades se articulan de forma desigual y con resultados diferentes. En palabras simples, no puede ser coordinada a todo evento y en cualquier manifestación. Un futbolista que parece danzar con su balón puede ser muy descoordinado y hasta torpe al bailar salsa o merengue. Esto nos dice que la inteligencia es contextual y situada, no es a granel, y al mismo tiempo que en principio todo ser vivo en tanto vivo es inteligente si se acopla con su entorno, si logra una autonomía relacional básica para permanecer en acoplamiento.

Lo anterior manifiesta que las capacidades corresponden o se agencian en cada persona en forma particular de acuerdo al contexto cultural en que se encuentra o vive. Normalmente no se considera este aspecto, pero las últimas investigaciones en psicología cultural (Valsiner, 2012) manifiestan diferencias entre culturas y localidades dependiendo de factores incluso del relieve y el clima.

Esto nos lleva a la conclusión, junto con Freeman (2007), de que las personas no aprenden estímulos sino contextos, y sobre todo en lo referido a patrones de acción, donde las capacidades se manifiestan en la cultura en cada momento y lugar.

Por tanto, el trabajo en los tiempos oportunos de las capacidades coordinativas otorga gran importancia en la capacidad que lograrán desarrollar en situaciones posteriores. En todos los dominios de la existencia humana, desde algo muy simple y cotidiano (como comer o vestirse) hasta las grandes destrezas como el alto nivel deportivo, artístico, literario, científico o dancístico.

Sin duda, debemos establecer ciertas propiedades que explicitan la presencia de la coordinación y hasta cierto punto diferenciar etapas, niveles o procesos de desarrollo de la misma que puedan favorecer la actuación profesional de docentes en el ámbito y desde la motricidad, ya sea desde una intencionalidad pedagógica, estética, expresiva, de rendimiento y/o recreativa, que expresan con claridad que la conducción y regulación se despliega evidentemente. No obstante, en la infancia lo sustancial está dado por los principios de variedad, logro, juego y amplitud, más que cualquier otro aspecto. La diversidad de situaciones en contextos de desafío, placer y encuentro (lo lúdico en esencia).

Por lo mencionado anteriormente, y en conjunto a lo que plantean autores tan relevantes –como los clásicos Meinel y Schnabel (2004), Rigal (2006) Da Fonseca (2008), Manuel Sergio (2007) Vayer y Roncin (2003), entre otros– se ve la necesidad de que se entrenen o desarrollen de manera intencionada, con un criterio profesional claro y adecuado, las capacidades coordinativas en la infancia con el fin de incrementar y profundizar en el alumnado una condición y situación de despliegue de sus motricidades en forma balanceada. Conservándose ésta, aun después de pasar la etapa adolescente y continuar con la práctica de actividad más especializada de acuerdo a los interés y sentidos de cada persona. Lo fundamental es considerar, en el presente, otros aspectos que sostienen y dan curso a la

acción, pero que no se aprecian o no se valorizan de forma explícita, en virtud de la fragmentación antropológica que describíamos en los inicios de este capítulo. Hoy, gracias a los aportes de otras ciencias y autores, podemos ver que una coordinación sensorio-motriz es la base de la inteligencia, de la cognición y de la relación, no un proceso sucedáneo ni menos diferente. El peligro es la especificación, rigidez e imposición de patrones que no emerjan desde los sentidos y afectos de quienes los despliegan desde su natural forma de hacer y conocer el mundo.

Desafíos a enfrentar

Hemos intentado abordar las concepciones y características de estas tres grandes categorías que inician el presente capítulo. No obstante, en su desarrollo, hemos visto que cada uno de ellas compromete una visión de lo humano y de su modo de existencia que toma partido y ubicación, si es que en serio se pretende educar desde ahí. Para que ocurra este proceso, el único principio que lo puede sustentar, y al mismo tiempo ser coherente con una intencionalidad educativa radical, es la legitimidad de la infancia y la cultura que genera en particular. En palabras de Maturana (1999): “el hombre nace amoroso”. En consecuencia, nace legitimado y legitimando, ya desde su acción del jugar hasta constituir juegos organizados y normativizados en todos los planos de su existencia. Para jugar se debe legitimar al compañero(a) jugador(a) lo mismo que para enseñar. Según Martí, “la enseñanza, ¿quién no lo sabe?, es ante todo una obra de amor” (Martí, 1975: t. 11, 82, tomado de Ortiz Ocaña s/f).

Desafortunadamente, este maravilloso atributo ha sido invadido y ha pasado a un segundo plano. Y un ejemplo claro ante lo que se

ha producido lo vemos muy frecuente en las entidades educativas, sobre todo en pre-escolar y primaria, en donde el adiestramiento ha afectado la perspectiva relacional de cada niño, restringiendo sus aprendizajes en los diferentes contextos e impidiéndoles llegar a decidir con autonomía y libertad lo que desean.

Pareciera en la actualidad que lo importante es que niños y niñas memoricen lo que los currículos les exigen a sus educadoras y educadores, puesto que pasaron de ser personas en infancia, con consideraciones y condiciones diferenciadas, a ser grandes proyectos. Provocando así una fuerte ruptura en la autoconfianza, reflexión, compañerismo, liderazgo y amor propio, por mencionar algunas. Tratando de ser alguien que realmente no son; invitándolos a la apatía, soledad y depresión en su cotidianidad, aproximándose cada vez más a perder su sentido del vivir, ya que todo lo que se haga se realizará en desequilibrio emocional.

Todo desarrollo humano, incluido el desarrollo del juicio moral, viene en gran medida determinado por la naturaleza del entorno, y puede quedar gravemente limitado si ese entorno no es el más apropiado. Un entorno estimulante es condición necesaria para permitir el desarrollo natural de la curiosidad, la inteligencia y la creatividad, así como el despliegue de nuestra capacidad biológica (Chomsky, 2005).

Si se permite la instrucción, en donde la participación de los niños no es muy relevante, ocasionará mínimas posibilidades de descubrir las particularidades de sus alumnos; sus acciones o reacciones frente a factores exógenos, sus dificultades o fortalezas en los contenidos que diariamente están destinados a enfrentar, su constante o débil comunicación con sus compañeros e incluso familiares. Además de la oportunidad de conocer de qué manera todos estos factores afectan en su aprendizaje, puesto que el interés principal es ayudar

a memorizar conocimientos y no a construirlos, experimentarlos y menos reflexionar sobre ellos.

Por tanto, la educación en lugar de instrucción (en los tiempos oportunos), basada en capacidades de decisión y acción propia del individuo, otorga gran importancia a la capacidad de desarrollar condiciones de relación en los diferentes conceptos o contenidos expuestos, teniendo la libre opción de aprender o descartar ese aprendizaje.

Al asumir que el aprendizaje es la relación, las propuestas relacionales, mientras más se generen desde la acogida, mayor esperanza tienen de convertirse en aprendizajes auténticos que potencien sistemáticamente a estudiantes y maestros (Toro, 2012: 54).

Sólo en la medida que se vayan efectuando cambios y asumiendo el conflicto como una posibilidad de discurso, diálogo y reflexión, desde la vivencia que ha tenido cada uno, posiblemente se pueda presentar un ambiente ameno en donde los diversos comentarios enriquezcan el espacio educativo frente al tema expuesto y se lleve a un consenso en comprensión de las opiniones de los actuantes y espectadores por igual. Sólo ahí las experiencias emocionales tendrán lugar en el ámbito educativo.

En relación a lo anterior, entonces podemos decir que la educación infantil desde la motricidad humana, el juego y el aprendizaje, repercute en un gran compromiso por parte de los profesionales de la educación, pero también de los miembros de la familia y todos aquellos que se presenten como motivadores en la iniciación de este proceso pedagógico.

Debemos establecer ciertas prioridades, posibilidades y metas abordables, como cualquier profesión, pero al mismo tiempo no podemos olvidar que dicha profesión, precisamente, está arraigada en

el compromiso de otorgar a los más frágiles de nosotros las mejores oportunidades posibles de lograr su autonomía relacional, plena de sentido, de horizonte, libertad y responsabilidad. Sin omitir su condición de niños y niñas, pues sólo desde el presente se construye futuro. Sólo desde el juego, la acción plena de sentido y el aprendizaje situado estamos auténticamente presentes, plenamente humanos y plenamente responsables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casaldaliga, P. & Vigil, J. (1992). *Espiritualidad de la liberación*, Sal Tarrae, Santander.
- Changeux, J.P. & Ricoeur, P. (1999). *Lo que nos hace pensar*, Península, Barcelona.
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*, Paidós, Barcelona.
- Colombatti, G. (2014). *The feeling body. Affective science meets the enactive mind*, MIT Press, Boston.
- Creaighero, L. (2014). "The role of the motor system in cognitive functions". En: Shapiro E., *Routledge handbook of embodied cognition*, Routledge, New York.
- Da Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento motor e aprendizagem*, Artmed, Porto Alegre.
- Dawson, M. (2014). "Embedded and situated cognition". En Shapiro, E., *Routledge handbook of embodied cognition*, Routledge, New York.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*, Editorial Morata, Madrid.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*, Visor, Madrid.
- Freeman, W. (1999). "Consciousness, intentionality, and causality". En: *Journal of Consciousness Studies* N° 6.
- Freeman, W. (2007). "Dinámicas no lineales e intencionalidad: El rol de las teorías cerebrales en las ciencias de la mente". En: Ibañez, A. y Cosmelli, D., *Nuevos enfoques de la cognición. Re- descubriendo la dinámica de la acción, la intención y la intersubjetividad*, Universidad Diego Portales, Santiago.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica*, Alianza Editorial, Madrid.
- Gallo, L.E. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*, Kinesis, Armenia.

- Gaskins, S. (2014). "Children's play as cultural activity". En: Brooke, L., Blaise, M., Edwards, S., *Play and learning in early childhood*, Sage, London.
- Henry, M. (2015). *La esencia de la manifestación*, Ed. Sígueme, Salamanca.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*, Basic Books, New York.
- Le Breton, D. (2010). *El cuerpo sensible*, Ediciones Metales Pesados, Santiago.
- Maturana, H. & Varela, F. (1991). *De máquinas a seres vivos*, Ediciones Universitarias, Santiago.
- Maturana, H. & Verden-Zöllner, G. (1999). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*, Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago.
- Maturana, H. & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*, MVP Editores, Santiago.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (2004). *Teoría del movimiento*, Ed. Stadium, Buenos Aires.
- Merleau-Ponty, M. (2000) *Fenomenología de la percepción*, Península, Barcelona.
- Noë, A. (2010). *Fuera de la cabeza, aproximaciones a la biología de la conciencia*, Kairos, Madrid.
- Ortiz Ocaña, A. *Educación Infantil: pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias, valores y actitudes intelectuales*, s/f.
- Pastor Pradillo, J. (2007). *Motricidad. Perspectiva psicomotricista de la intervención*, Wanceulen Ed., Sevilla.
- Pfeifer, R. & Bongard, J. (2007). *How the body shapes the way we think. A new view of intelligence*, MIT Press, Boston.
- Pizarro, E. y Toro, S. (2018). "Relacionalidad y construcción cultural en la educación temprana: diálogo entre pares menores de 18 meses". En: *Educação e Pesquisa*. En prensa.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y psicomotricidad en preescolar y primaria*, Inde, Barcelona.
- Sergio, M. (1999). *Um corte epistemológico*, Ed. Instituto Piaget, Lisboa.
- Sergio, M. (2007). *Algunas miradas sobre el cuerpo*, Universidad del Cauca, Popayán.
- Sergio, M. & Toro, S. (2005). "La motricidad humana, un corte epistemológico de la educación física". En: Trigo, E. y comp., *Consentido*, Universidad del Cauca, Popayán.
- Serres, M. (2011). "Variaciones sobre el cuerpo", Fondo de Cultura Económica, México.
- Shapiro, E. (2011). *Embodied cognition*, Routledge, London.

- Shapiro, E. Ed. (2014). *The routledge hanbook of embodied cognition*, Routledge, New York.
- Simondón, G. (2008). *Imaginación e invención*, Editorial Cactus, Buenos Aires.
- Thompson, E. (2007). *Mind and life. Biology, phenomenology, and the sciences of mind*, Belknap Harvard, Boston.
- Toro, S. (2012). “Didáctica de la motricidad: una propuesta desarrollada en relación a la infancia”. En: *Estudios Pedagógicos*, Vol. 38, N° 1.
- Trigo, E. (edit.) (2015). *Pensar y transformar. Un legado de Manuel Sergio*, Ed. Léeme, Pereira.
- Trigo, E. y col. (2000). *Fundamentos de la motricidad*, Gymnos, Madrid.
- Valsiner, J. (2000). *The human and cultur development*, Sage, London.
- Valsiner, J. (2012). “La dialéctica en el estudio del desarrollo”. En: Castorina, J. & Carretero, M. (Comp), *Desarrollo cognitivo y educación*, Paidós, Barcelona.
- Varela, F. (2016). *El fenómeno de la vida*, J.C. Saez Editor, Santiago.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (2011). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Gedisa, Barcelona.
- Vayer, P. & Roncin, Ch. (2003). *Psicologia das actividades corporais*, Ed. Instituto Piaget, Lisboa.
- Zemelman, H. (1997). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, El Colegio de México, México.
- Zubiri, X. (1986). *El problema del hombre*, Ed. Sígueme, Salamanca.

3/ AGENDA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DE LO LÚDICO: JUEGO, INFANCIA Y PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN

Eduardo Galak
Carolina Duek

Introducción

La relación entre los niños, las niñas y el juego está atravesada históricamente por diversas significaciones sociales, lo que complejiza las dimensiones de su abordaje. Diferentes disciplinas han trabajado las variantes que adquirió en el curso de la historia –como la pedagogía, la antropología, la psicología, la filosofía, las ciencias de la comunicación o la sociología–, observando el vínculo que los infantes establecen como sujetos con el mundo y con sus pares, en y a través del juego. En este sentido, nos proponemos presentar aquí una propuesta de investigación sobre las infancias contemporáneas, los juegos y las múltiples apropiaciones existentes de la dimensión lúdica. Es decir, presentaremos una forma de abordar y de pensar sobre los juegos en la actualidad, con la intención de fondo de contribuir a un campo de trabajo que consideramos central para la reflexión de la cultura.

En efecto, el juego articula diferentes dimensiones que lo vuelven una puerta de entrada privilegiada para el análisis cultural, especialmente aquél referido a las construcciones sociales sobre la niñez. Con este telón de fondo, partimos de entender, por un lado, el carácter que tiene el juego como técnica y mercadería que hace parte de la industria cultural, tal como puede observarse en la obra de Wal-

ter Benjamin (1989),¹ y, por el otro, la cultura como una urdimbre cuyo estudio “ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”, como sostiene Clifford Geertz (1987: 20). Búsqueda de significaciones que supone asumir que las prácticas se imbrican con la experiencia y las trayectorias de los sujetos, y que es por ello que el juego aparece como una clave conceptual privilegiada: en éste conviven representaciones sociales mediadas por las formas en las que históricamente se lo ha definido.

De esta manera, interpelar los juegos y las formas en las que las infancias contemporáneas se vinculan a través de lo lúdico nos ubica en un espacio que involucra necesariamente a otros: docentes, pares, adultos significativos y un entorno pleno de discursos, textos, materialidades, potenciales y limitaciones. Justamente, es en la trayectoria de cada niño y niña en donde es posible trazar un camino en el que se articulan todas esas dimensiones.

De allí que proponemos bosquejar una ruta por la cual transitar las implicancias de indagar prácticas y representaciones ligadas al juego infantil, principalmente recorriendo las consideraciones que deriva la reflexión sobre lo lúdico como parte de los procesos de escolarización y su consecuente interpretación como “útil”. Como puede observarse, este texto presenta entonces un abordaje epistemo-metodológico acerca de cómo es interpretada la tensión juego-infancia-utilidad-procesos de escolarización.² Para ello la intención

¹ Si bien excede los alcances de este trabajo, puede extenderse este análisis a las relaciones contemporáneas que se establecen entre los juegos y los deportes, tal como analiza Alexandre Fernández Vaz (2015), entre otros.

² Cabe explicitar que este texto se propone presentar el proyecto “Prácticas y representaciones sobre el juego y las infancias contemporáneas” (PICT Agencia, Argentina, 2016-2019), del que ambos autores son sus directores. De allí que sea intención que este texto funcione como un punto de inicio para la investigación que comienza formalmente con este escrito, razón por la cual debiera leerse como, precisamente, una “agenda para pensar la educación de lo lúdico”.

es aproximarnos a través de un doble análisis de la cuestión, simultáneamente histórico y actual, de modo tal que emerjan las particularidades y recurrencias que entraña pensar la institucionalización de la transmisión de juegos.

Como se desprende de lo anterior, partimos de entender que el juego tiene un considerable impacto en los procesos de normalización/instrucción que lo institucionalizan, al mismo tiempo que los modos de comprender lo lúdico están atravesados por procesos de institucionalización, especialmente aquellos de escolarización. Entendemos que esta cuestión responde al imaginario social dominante, el cual sostiene que el juego infantil *debe servir* para algo. La “apropiación” del juego por parte de educadores y educadoras, diseños curriculares y diversos productos culturales (entre los que destacamos los medios de comunicación) lo ubica en un complejo entramado en el que se combinan la obediencia a los adultos (directa o indirecta) y el permanente “enriquecimiento” o “aprendizaje”. En la escuela, en el hogar, en contacto con los medios de comunicación: todo *debe ser* “educativo”.

Incluso el juego debe operar como *medio* para alcanzar un fin. Allí radica la hipótesis que guía estas líneas: a través de la histórica asociación del juego con el tiempo libre y en oposición al trabajo, las representaciones sociales dominantes sobre lo lúdico indican que tanto en las escuelas como en los medios de comunicación los juegos *pierden* su carácter autotélico y *ganan* un sentido de “recurso”, reduciendo el juego a la niñez e infantilizando a quien juega.

Nuestro objetivo es, en síntesis, presentar una propuesta de investigación que conjugue estas diferentes dimensiones. Por un lado, situarnos a partir de exponer un estado de la cuestión que enmarque la noción de juego y sus apropiaciones en un conjunto de reflexio-

nes teóricas y conceptuales, siendo justamente la primera gran tarea *historizar* y relevar los aportes clave para el abordaje de lo lúdico. Por el otro, explicitar nuestro posicionamiento al respecto de la tensión juego-infancia-utilidad-procesos de escolarización a partir de desarrollar una propuesta metodológica de abordaje de las significaciones sociales respecto al juego contemporáneo.

En definitiva, partimos de concebir que pensar el juego permite entender no solamente sentidos sobre lo lúdico, sino también significaciones sociales acerca de la infancia y de los procesos institucionalizados que la atraviesan. Es decir, comprender el juego significa interpretar la cultura en su manifestación práctica.

Infancias y juegos: aportes para la construcción del objeto y la propuesta investigativa

Toda propuesta de indagación supone, como sostienen Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002) en *El oficio del sociólogo*, que “el punto de vista construye el objeto”. Explicitar la perspectiva del investigador constituye entonces una primera forma de dar cuenta de la construcción del objeto de estudio y de identificar los objetivos que persigue la investigación. Por ello comenzamos por explicitar que nuestra línea de exploración se basa en reflexiones cualitativas, orientándose a la conformación de un mapa de las representaciones contemporáneas del juego. Es decir, nos proponemos configurar un diseño epistemo-metodológico hacia la sistematización de las formas en las cuales se concibe el juego en la actualidad, combinando diferentes sujetos y objetos que aparecen en y por el juego. Complementariamente, la identificación de las apropiaciones de lo lúdico por parte de instituciones escolares y demás propuestas normali-

zadoras legitimadas (como las colonias de vacaciones, los clubes sociales y deportivos, entre otras) forma parte de nuestras preocupaciones.

La hipótesis que sostenemos en nuestros trabajos se proyecta, precisamente, sobre esta dimensión: la apropiación del juego por parte de la escuela, de los adultos que rodean a los niños y niñas, y de las empresas orientadas al consumo infantil, lo significan como un espacio “productivo” que le exige al juego una “rentabilidad” (en términos de “moraleja”, de “enseñanza”, de “ganancia”). Estas apropiaciones del juego lo ubican, entonces, cerca de las actividades vinculadas con el trabajo: “jugar a lavarse las manos”, “jugar a hacer cuentas” y “para aprender jugando” aparecen como ejes del entramado juego-jugar-infancias-utilidad (Duek, 2014; Duek y Enriz, 2016).

En síntesis, proponemos como clave de dicho entramado analizar las formas en las que el juego aparece en las sociedades contemporáneas “utilizado” como medio para obtener un resultado o cumplir un objetivo. Si bien esta tesis no es estrictamente original –tal como puede ser rastreada en Huizinga (1938), Brougère (2013) e incluso Duek y Enriz (2016)– no puede ser obviada ni ha sido cabalmente interpretada desde el cruce con la institucionalización escolar y la masificación de medios de comunicación.³ Precisamente en ese marco consideramos necesario identificar los modos en los que los sujetos y dispositivos que forman parte del mundo que rodea a los niños nombran al juego y a las expectativas que sobre éste se proyectan: los medios de comunicación, los celulares y consolas de *videogames*, pero también qué dicen los propios niños y niñas, sus

³ Justamente ello supone el siguiente paso de nuestra agenda de investigación (Duek y Galak, 2016).

padres, docentes y pares sobre sus actividades y el significado que, sobre ellas, reproducen.

Precisiones contextuales: juego-infancia-utilidad-contemporaneidad

Esta propuesta se ubica en una intersección compuesta por el juego y las infancias. Es en este terreno en el que hemos realizado nuestras investigaciones de grado, doctorado y posdoctorado, y es por ello que la ampliación de las indagaciones sobre juego se nos revela como indispensable para seguir componiendo reflexiones acerca del juego contemporáneo como una de las puertas de entrada para el análisis cultural coyuntural (Duek, 2014; Galak, 2012). A continuación, desglosamos algunas cuestiones epistemo-metodológicas sobre el entramado juego-infancias-utilidad en contextos actuales.

Los trabajos sobre juego provienen de diferentes disciplinas y enfoques teóricos y metodológicos. Esta cuestión brinda una posibilidad privilegiada: asentamos este tipo de trabajos de investigación en un terreno fértil, donde gran cantidad de disciplinas aportan elementos de análisis. En nuestro caso, la reflexión se realiza particularmente en las infancias contemporáneas, sin por ello desconocer que son efecto de prácticas, saberes y discursos producidos históricamente. Siguiendo en este sentido a Sandra Carli, “no es posible hablar de *la* infancia, sino que *las* infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad” (1999, p. 16). Sostenemos, en consecuencia, la imposibilidad de pensar la infancia como una categoría rígida: por el contrario, las infancias nos informan trayectorias sociales, culturales, educativas que necesariamente operan como variables intervinientes en la conformación subjetiva. Esto es, si bien no hay una manera de ser

niño, pueden encontrarse condicionamientos relativamente comunes a la experiencia signada culturalmente como “infancia” a través de la configuración, transmisión y reproducción de hábitos, normas y pautas sociales, cuya incorporación es resultado de los procesos de escolarización y de la masificación que suponen los medios de comunicación.

En este sentido, esta propuesta reconoce dos lentes articulados que permiten observar la problemática del juego infantil: por un lado, el juego y las múltiples disciplinas que lo han abordado y, por el otro, las infancias y la necesidad de *comprenderlas* en sus entramados sociales, culturales y educativos, los cuales posibilitan y obturan experiencias y trayectorias. Entre ambos lentes se procura contemplar la conformación de un tercero: la intersección entre el juego y la infancia nos brinda una posibilidad analítica fértil en donde ubicar nuestras investigaciones, con el objeto de examinar los usos sociales dominantes que sobre el juego infantil se (re)producen y mediante ello proyectar una propuesta que interpele su característica verticalista-utilitarista.

Para ello pondremos en juego una reflexión acerca de lo que Martín-Barbero (2003) denomina “ecosistema comunicativo”: desarrollaremos una reflexión sobre el entorno en el que vivimos como sujetos sociales, contemplando la importancia que producen los medios de comunicación masivos y los procesos de escolarización como instituciones sociales cuyos discursos impactan fuertemente sobre las representaciones dominantes de la infancia y sus prácticas. Partir del reconocimiento de la existencia de dicho “ecosistema comunicativo” en el que las sociedades están inmersas conlleva cuestionar(nos) por los modos en que el juego infantil es representado: ¿qué dicen las cristalizaciones sociales comúnmente identifica-

das como sentido común acerca de los juegos infantiles?; ¿y los medios de comunicación?; ¿qué se entiende en los diseños curriculares sobre el juego y su utilidad?; ¿qué acciones, soportes e interacciones aparecen representadas en los productos para niños y niñas?

En un sentido similar, estas representaciones sociales que son (re) producidas por el “ecosistema comunicativo” son causa y a la vez consecuencia de los discursos que históricamente sostienen los procesos escolarizantes modernos: la idea de que los juegos, en tanto contenidos pedagógicos y científico-rationales, son herramientas para transmitir *otros* conocimientos, lo que pone al juego en un sentido secundario, de accesorio. Desde el triunfo de los discursos “escolanovistas” hace ya un siglo, quienes ponían lo lúdico como recurso educativo, los juegos escolares dialogan entre “aprender jugando” y “jugar con lo aprendido”: se juega *para*, se espera que *sirva*. Sentido pragmático del juego que pone de manifiesto la necesidad de comprender el juego infantil contemporáneo a través de prácticas y representaciones actuales, pero que también implica reflexionar genealógicamente acerca de los discursos históricos que tales prácticas y representaciones ponen, precisamente, en juego.

Partimos de concebir entonces que las infancias se encuentran en un entorno comunicativo ordenado por lógicas verticalistas dominantes, encontrando que los medios de comunicación y las escuelas son instituciones sociales paradigmáticas en este sentido. De allí que entendemos que resulta importante para este tipo de estudios analizar las representaciones sobre el juego y la infancia, observando particularmente aquello que los medios de comunicación masivos y los diseños curriculares oficiales dicen acerca del juego en la infancia.

Contribuciones y aportes centrales: categorías en juego

El juego, tal como sostiene Huizinga (1938) en su clásico *Homo ludens*, es uno de los espacios en los que se desarrolla la cultura. De allí que considere que, precisamente, el *homo ludens*, el hombre que juega, ocupa su lugar junto al de *homo faber*, el hombre “que hace” o “que fabrica”. El juego supone una libre improvisación y su atractivo reside en cierta condición mimética, en el placer de representar un papel, de comportarse *como si* se fuera alguien distinto o incluso una cosa diferente (Caillois, 1967), lo que puede ser comprendido tanto como parte de la “estructura” del juego como por su “contenido”. Mientras que la estructura varía según los sujetos, el contenido, en cambio, está “fuertemente condicionado por la cultura de su tiempo, por su pertenencia social y por su experiencia y condiciones de vida”, como refieren Ana Malajovich y Rosa Windler (2000, p. 119) en el diseño curricular para la educación inicial de la Ciudad de Buenos Aires.

Es aquí donde se abren las dimensiones que esta agenda pretende desarrollar para pensar la educación de lo lúdico. La intención es analizar el juego como el terreno en el que se cristalizan diversas apropiaciones de discursos y prácticas, tanto de los medios de comunicación como de otras instituciones que nombran y utilizan al juego con diferentes finalidades. Esta cristalización articula no sólo la apropiación de los discursos y prácticas, sino que se ubica en el complejo espacio de las trayectorias sociales, culturales y educativas de los sujetos.⁴ Justamente, abordar los modos en que los niños se apropian de los discursos que los rodean y reflexionar acerca de

⁴ Algunas referencias clave al respecto son: Cassell y Jenkins (2000) y Kafai, Heeter, Denner y Sun (2008).

lo que hacen con dichas apropiaciones es un interesante modo de comprender la infancia contemporánea: no sólo a través de la oferta existente dirigida a ellos, sino a través de los usos que ellos hacen de la *oferta* en general. Este análisis parte de la palabra de los niños y apunta a abordarla como un modo entre otros posibles en que se manifiesta la subjetividad infantil. En ello pueden mencionarse los clásicos trabajos de Jean Piaget (1961) y Lev Vigotsky (1988), entre otros, que repercutieron directamente en las concepciones sobre la infancia de las ciencias de la educación en general, y especialmente en Argentina.

La jerarquización de la palabra de los niños puede vincularse a un interés que, en los últimos años, la antropología y las ciencias de la educación le han brindado a la infancia en general y a la construcción de un *punto de vista infantil* en particular. Este interés, aunque relativamente reciente, cuenta con diversos antecedentes. En una suerte de estado de la cuestión podemos encontrar, primero, una iniciática producción de la revista *American Anthropologist* y otras similares, cuyos textos vinculados a la infancia hasta los años 1920 resultan paradigmáticos, entre los que se destacan autores como Boas, Fletcher, Hodge, Babcock, Blodgett, Culin, Hoffman, Hough, Mason, McGee, Mooney, Stearns y Wilkinson. Estos escritos se complementan a mediados de siglo XX con las indagaciones sobre la infancia desde perspectivas vinculadas a la psicología y la antropología, especialmente en Estados Unidos y de la mano de Margaret Mead (1985). A ellos le siguieron en las últimas décadas una serie de estudios –muchos provenientes de la antropología latinoamericana– en los cuales se recupera el enfoque etnográfico para abordar una amplia diversidad de temas como los conocimientos religiosos, las

diferentes apropiaciones lingüísticas, temas de salud, etcétera.⁵ En este sentido, abordar las infancias contemporáneas y algunas de sus prácticas y significaciones más representativas nos ubica, por todo lo mencionado, en un terreno simultáneamente potente y frágil. Tal como plantea Geertz, el análisis de prácticas culturales es siempre incompleto y, cuanto más profundamente se lo realiza, menos completo es (1987). La afirmación de Geertz no es desalentadora, sino que nos ubica en un espacio en el que nuestras preocupaciones se intersectan con las prácticas y las representaciones sociales. En similar orientación, Edward Thompson afirma que la cultura es un término agrupador, que al juntar tantas actividades y atributos en un solo conjunto “puede confundir u ocultar distinciones que se deberían hacer entre tales actividades y atributos” (1995: 26). Como se señaló, analizar prácticas culturales exige ubicarnos en un espacio en el que la significación de las prácticas se relaciona con trayectorias sociales, culturales y educativas en tensión con las condiciones materiales y simbólicas de vida.

En este contexto, construimos un objeto de estudio que habilita la reflexión compleja sobre las prácticas culturales en el más amplio sentido de la expresión: por caso, la investigación que actualmente desarrollamos (Duek y Galak, 2016) contempla lo anteriormente descrito, para pensar sobre la relación entre las infancias contemporáneas, sus prácticas y las representaciones dominantes que pueden encontrarse en medios de comunicación masivos o en los discursos escolares oficiales. Por ello continuamos la línea teórica de David Buckingham (2011), quien en su último libro (*The material child*.

⁵ Ver las investigaciones de Noelia Enriz (2006) y Ángela Nunes (2003). La categoría de infancia merecía una revisión como la que han realizado en sus respectivos trabajos Clarice Cohn, Ana Carolina Hecht, Ángela Nunes, Andrea Szulc, por mencionar algunos autores representativos.

Growing up in a consumer culture) propone desplazar la noción sostenida por parte de la bibliografía (Linn, 2004; Schoor, 2006; entre otros) según la cual los niños son explotados por la oferta de bienes y servicios a ellos dirigidos, para pasar a indagar sobre los modos a través de los que los niños se apropian, discuten y detentan un poder –relacionado con el conocimiento– sobre pares y adultos. Demandar, consumir y desear son tres de los verbos que algunos investigadores identifican como recurrentes en relación con las infancias contemporáneas, y son tres dimensiones teóricas que contemplamos como parte de esta agenda para pensar lo lúdico.

A su vez, los niños en su socialización se vinculan con pares, adultos significativos y productos de los medios de comunicación en su recorrido por diferentes instituciones. La escuela es, probablemente, la más representativa, por la cantidad de horas que los niños pasan en ella y por el peso que tiene en su educación. Es por ello que en nuestras investigaciones proponemos analizar los discursos que los niños (re)producen, así como aquellos que los diseños curriculares prescriben, acerca de los juegos infantiles con el objeto de reflexionar acerca de las dinámicas, tensiones, categorías y relaciones que se presentan, transmiten, reproducen y jerarquizan (Bourdieu, 1990).

Pensar en los sentidos de los niños, en momentos en los que el mercado laboral demanda cada vez más tiempo a los adultos fuera de sus casas, no es una reflexión menor ni una voluntad demagógica: estudios sobre los roles sociales contemporáneos de los padres por las demandas laborales ubican al consumo como compensación material y simbólica por el tiempo que sus hijos pasan al cuidado de “otros” (familiares o no-familiares). Por ello entendemos que se produjo coyunturalmente una reconfiguración del lugar del niño en la familia/sociedad, produciendo un desplazamiento respecto de la

concepción de los niños como “pasivos” frente a discursos de la autoridad o meramente “infantes” –por su etimología, *sin palabra, bárbaros*–. Por el contrario, entendemos que todos los sujetos, incluyendo los niños, se encuentran en un entramado social donde el poder circula, en el sentido foucaultiano (1996), donde su verticalidad y autoritarismo (con)funden poder y saber, y en el que se asocia a los juegos dimensiones moralistas que explican inclusión como contenido cultural y su pragmatismo (Galak, 2012), olvidando el potencial que tienen para construir cierta autonomía relativa.⁶

Consideraciones epistemo-metodológicas para interpelar el juego en las infancias

Partimos de la hipótesis de que en los contextos contemporáneos existe una definición particular del juego sostenida por diferentes actores que la practican, utilizan, proponen y se vinculan con ella, y que dicha definición no es singular ni azarosa sino, por el contrario, es el producto de relaciones y significaciones sociales históricas. Este posicionamiento inicial implica afirmar que dicha definición particular del juego es efecto de su relación con lo “escolar”, lo “pedagógico-didáctico” y lo “útil”, generalmente definido *a priori* por modos institucionalizados legitimados del jugar. Consideramos entonces que el juego es significado por diferentes instituciones sociales, entre las que se destacan el currículum escolar, los medios de comunicación y los propios niños que juegan ese “juego infantil”, resignificándolo en clave “pragmática”.

⁶ Precisamente, en este sentido afirmamos la importancia de una dimensión de estudio histórico-genealógica sobre el juego infantil, que reflexione sobre los discursos históricos dominantes que se reprodujeron en diversas instituciones sociales modernas, como en los medios de comunicación masivos y en los procesos de escolarización durante el siglo XX, acerca de la “infancia” y de “lo lúdico”, con la intención de confrontarlos con las concepciones contemporáneas.

La reconfiguración del juego en un espacio en el que *todo* debe ser funcional al aprendizaje, a la normalización y a la formación de los niños y niñas, lo desplaza de otro territorio en el que la bibliografía especializada lo ha ubicado, desde Huizinga (1938) hasta los trabajos contemporáneos sobre juego: el de la creatividad y el de cierta percepción de libertad. El valor formativo/educativo de los juegos ya no sólo es perseguido por los espacios tradicionalmente asignados a la *promoción del conocimiento* en la infancia (tales como puede ser concebida escuela), sino también por otros recursos (como los medios de comunicación e incluso como parte de la vida doméstica). En otras palabras, la hipótesis principal sobre la que situamos esta agenda para pensar el juego en la vida contemporánea de la niñez sostiene que existe una apropiación utilitaria del juego infantil por parte de todos los actores involucrados en su práctica y en sus representaciones que lo inscriben en un espacio de generación de conocimientos para la vida cotidiana y para la adaptación a una “normalidad” –en el sentido legado por Michel Foucault (1996)– esperada y esperable.

De allí que, en consecuencia, sostenemos como posicionamiento epistemo-metodológico que el juego se desplaza de representaciones que lo asocian históricamente a la libertad y creación hacia otras donde el valor formativo se encuentra en el centro de la escena, procurándose la transmisión de un sentido crítico del juego como productor de autonomía relativa. Esta configuración resignifica sentidos históricos dominantes sobre el juego y es por ello que consideramos que toda indagación atinente a estudiar el juego debiera, indispensablemente, rastrear, analizar y debatir interdisciplinariamente el entramado juego-utilidad-institucionalización de la sociedad.

Esto se relaciona con un segundo posicionamiento epistemo-

metodológico: indagar este tipo de problemáticas implica no desconocer las resignificaciones que sobre el juego se produjeron, fundamentalmente en la última década, a raíz de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las cuales atraviesan los sentidos dominantes sobre el juego, sobre la infancia y sobre la propia sociedad. De esta manera, el juego electrónico, el juego con consolas, el juego escolar, el juego y lo lúdico en la televisión se (con)funden entre sí, matizando diferencias y homogeneizando criterios, las más de las veces asociados a cierto carácter productivo y/o productivista.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones como telón de fondo, quisiéramos continuar por explicitar una serie de pronunciamientos para pensar la relación entre juego, infancia y sociedad contemporánea. Primero, que los jugadores no asocian el aprendizaje o el conocimiento como un objetivo de los juegos que practican, lo cual significa una de las principales razones de su uso pedagógico. Precisamente es por este desconocimiento que todo juego institucionalizado (como el escolar, por caso paradigmático) es interpretado desde una lógica utilitaria. Segundo, sin pretender universalizar, la definición del juego no *nace* en los jugadores, sino que es adoptada según el mundo adulto, esto es, según los sentidos sociales dominantes. Estos sentidos son, por un lado, el efecto de significaciones históricas asociadas a concebirlo como medio para el aprendizaje de contenidos o de conductas socialmente aceptadas (como lavarse las manos, formar filas, separar según género, agradecer o saludar), especialmente en los contextos urbanos. Tercero, en tanto método didáctico, el juego es la principal herramienta de las instituciones sociales ligadas a la infancia. Mientras que, por casos masivos y masificadores, los diseños curriculares se sirven explícitamente de los juegos como propuesta educativa/formativa, los medios de comu-

nicación usan actividades lúdicas como mecanismo de interacción entre el público y la pantalla. En síntesis, los sentidos históricos dominantes que los medios de comunicación masivos y los diseños curriculares prescriben sobre el “juego infantil” refieren a modos de sociabilidad que infantilizan al juego y a los jugadores, al mismo tiempo que lo dimensionan como herramienta útil.

Indagar sobre la relación entre juego e infancias entraña contemplar la posibilidad de que sea pensada desde diversas aristas epistemo-metodológicas. Ello a sabiendas de que, justamente, pensar representaciones en niños y sentidos sobre los juegos conlleva una serie de dificultades a evitar. Sin pretender con esto sortearlas todas, entendemos que el camino conduce a combinar diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, y diversas herramientas de análisis.

Nos gustaría alertar sobre algunos aspectos de dos de las técnicas de recolección de datos más utilizadas para este tipo de investigaciones: las entrevistas y las observaciones. Partimos por entender que es clave el punto de vista de los propios jugadores; de allí que sostengamos como hipótesis que los jugadores, en cualquiera de sus dimensiones, pueden diferenciar el “jugar por jugar” y el “juego formativo/educativo”. De este modo, contra cierta tendencia a pensar en los niños como actores pasivos, entendemos que los niños son sujetos activos, capaces de identificar diferentes prácticas en función de los contextos y de los actores que las proponen. A su vez, este reconocimiento no se basa únicamente en un posicionamiento teórico sino también práctico: para acceder al punto de vista de los jugadores es preciso abordar tanto sus reflexiones como los objetos involucrados en estas prácticas y los escenarios o

contextos que enmarcan estas acciones (Brougère, 2003).⁷

Estas consideraciones metodológicas pretenden, sin universalizar el objeto, mostrar las relaciones particulares que se construyen entre los componentes de una constelación de elementos que escapan a lo estrictamente asociado al entramado juego-infancia//sociedad-utilidad. Sin intentar cerrar el campo, estas líneas procuran socializar una propuesta metodológica que interpela dimensiones naturalizadas, haciendo emerger de los intersticios de las relaciones que se dan en dicho entramado, significaciones que ayuden a comprender qué sentidos dominantes se ponen *en juego* en las actividades lúdicas en las infancias contemporáneas.

Consideraciones finales

El recorrido que hemos desarrollado en las páginas previas se vincula con una serie de posicionamientos teóricos y metodológicos. Las infancias, como sujetos de derecho pasibles de ser escuchadas y respetadas, *merecen* ser indagadas desde y hacia un arco de reflexiones que las ubiquen como engranajes claves del mundo social.

La propuesta que presentamos se vincula con la preocupación que atraviesa nuestro trabajo investigativo cotidiano, que consiste en analizar las apropiaciones utilitarias del juego por parte de diferentes agentes contemporáneos. “Jugar a lavarse las manos”, por caso, no es *apenas* un juego, por llamarlo así: más allá de la condición mimética, lavarse las manos es una acción vinculada con la higiene

⁷ Sin pretender prescribir, partimos de concebir que las entrevistas con niños debieran ser semiestructuradas, desarrolladas en un ambiente familiar y de a pares o en pequeños grupos. A su vez, dado que se trabaja con niños y niñas, resulta clave como aspecto ético el consentimiento informado que deberán firmar los adultos responsables, con el objetivo de proteger la información recabada y el anonimato de los menores.

personal, aunque diversas instituciones modernas, como la escuela, se empeñen en hacer del juego un recurso didáctico para aquello. La pregunta que intentamos desplegar es: ¿qué ocurre con el entramado social que acepta, por acción u omisión, una serie de afirmaciones que vinculan al juego con la utilidad, sin problematizarlo? Una posible (aunque contingente) respuesta a este interrogante la encontramos en las formas en las que el juego ha sido asociado a la pérdida de tiempo y a la no-productividad.

Nos proponemos con este despliegue incentivar posibles líneas que indaguen sobre el campo del juego desde las ciencias sociales, problematizando y construyendo una mirada crítica sobre prácticas y representaciones naturalizadas. Entendiendo que la naturalización es una operación ideológica (a través de la cual se presenta como “esperable” o “habitual” una serie más o menos compleja de conductas, prácticas y representaciones), la clave de nuestra propuesta radica en un doble movimiento desnaturalizador: por un lado, para favorecer el aprendizaje de variados tipos de conocimientos y, por el otro, para reubicar al juego en un espacio productivo y complejo, en y desde el que puedan desplegarse las potencialidades que niños y niñas le adjudican para su socialización.

El juego, como elemento clave de la cultura, es nuestra llave de análisis. Ubicarlo como práctica fundante de lo social es nuestra apuesta. Precisamente, es hacia allá donde sugerimos que se enfoquen investigaciones que aborden estos objetos en el marco del campo que los contiene.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjamin, W. (1989). *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, Grijalbo, México.

- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. & Passeron, J. C. (2002). *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Brougère, G. (2013). “El niño y la cultura lúdica”. En: *Lúdicamente*, N° 2.
- Buckingham, D. (2011). *The material child. Growing up in a consumer culture*, Polity Press, London.
- Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Santillana, Buenos Aires.
- Cassell, J. & Jenkins, H. (2000). *From Barbie to Mortal Kombat*, MIT Press, Boston.
- Duek, C. (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*, Capital Intelectual, Buenos Aires.
- Duek, C. & Enriz, N. (2016). “Juegos tradicionales y nuevas tecnologías: Continuidades y apropiaciones”, En: *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, N° 16.
- Duek, C. & Galak, E. (2016). “Prácticas y representaciones sobre el juego y las infancias contemporáneas”. Proyecto PICT Agencia, Argentina, 2016-2019.
- Enriz, N. (2006). “¿De qué chicos hablamos?”, Ponencia presentada en VIII Congreso Argentino de Antropología Social, Salta.
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*, La Piqueta, Madrid.
- Galak, E. (2012). “Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina”. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*, Emecé, Buenos Aires.
- Kafai, Y., Heeter, C., Denner, J, Sun, J. (eds.) (2008). *Beyond Barbie and Mortal Kombat*, MIT Press, Boston.
- Linn, S. (2004). *Consuming Kids. The hostile takeover of childhood*, New Press, New York.
- Malajovich, A. & Windler, R. (2000). *Diseño curricular para la educación inicial. Marco general*. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Martín-Barbero, J. (2003). “Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar”. En: Morduchowicz, R. (comp.), *Comunicación, medios y educación*, Octaedro, Barcelona.
- Mead, M. (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea*, Paidós, Barcelona.
- Nunes, A. (2003). “Brincando de ser criança, contribuições da etnologia brasileira à antropologia da infância”. Tesis de Doctorado. Universidade de São Paulo, San Pablo.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México.

Schoor, J. (2006). *Nacidos para comprar*, Paidós, Barcelona.

Thompson, E. (1995). *Cuestiones en común*, Crítica, Barcelona.

Vaz, A. (2015). “Juegos y deportes. Desafíos para la Educación Física”. En: Galak, E. & Gambarotta, E. (eds.), *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*, Biblos, Buenos Aires.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, México.

4/ LA CRIANZA: UNA CATEGORÍA ANTROPOLÓGICA Y PEDAGÓGICA

Diego Muñoz Gaviria
Beatriz Arias Vanegas

Introducción

En las siguientes páginas se propondrá un acercamiento reflexivo, desde la corriente pedagógica alemana denominada Antropología Pedagógica (AP), al tema de la antropogénesis y sus implicaciones formativas en la crianza. Reconocer la AP como corriente pedagógica alemana es ubicarla en el campo disciplinar y conceptual de la pedagogía, con su relativa autonomía con otras antropologías como: la antropología filosófica moderna, la antropología sociocultural, la antropología biológica, la antropología histórica, entre otras. Para este texto, es importante reconocer las vinculaciones existentes entre la AP, la antropología filosófica y la antropología sociocultural.

En relación con la antropología filosófica moderna, la AP acoge la tesis de la excentricidad como característica fundamental de la humana condición. El ser humano como ser excéntrico es una criatura por hacerse, es un ser en construcción, una especie que viaja en su propia existencia más allá de los hechizos y límites del entorno.

Esta idea será central para establecer el diálogo antropogénesis y formación (Runge, Muñoz y Ospina, 2015).

Con respecto a la antropología sociocultural, la AP reconoce la base social y cultural de la existencia humana. En sentido estricto, la humanización sólo es posible en zonas de desarrollo donde las nuevas generaciones asumen, por educación y crianza, los acervos de conocimientos y las creaciones de las viejas generaciones. La pregunta por la educación encuentra en las bases socioculturales el sentido histórico de su praxis (Runge, Muñoz y Ospina, 2015).

Desde esta relativa autonomía, la AP comprende la antropogénesis como el proceso histórico mediante el cual los seres humanos se engendran socialmente. Así, la génesis se asume como un devenir histórico-cultural, donde lo humano no está determinado en su totalidad, y donde lo que acontece permite resignificar el proyecto de humanidad como un trayecto cargado de contingencias.

Dicha génesis de lo humano, su devenir, su acontecer, tiene especial relevancia en el abordaje pedagógico a la idea de formación. La *bildung* o formación resalta la obligación del ser humano de producirse, de construirse, de ganarse a sí mismo. Antropogénesis y formación serán un complemento comprensivo en el interés antropológico y pedagógico por develar la complejidad de la criatura humana (Runge, Muñoz y Ospina, 2015).

Configuración histórico-epistemológica de la AP

Para historiadores y epistemólogos de la pedagogía, como Runge (2007) y Caruso (2015), la pedagogía podría reconstruirse en su devenir como campo disciplinar y conceptual en cuatro grandes tradiciones: la tradición pedagógica alemana o *ciencia de la educación*;

la tradición pedagógica francófona o *ciencias de la educación*; la tradición pedagógica anglosajona o *teorías curriculares*; y la tradición pedagógica latinoamericana o *educación popular-pedagogía liberadora*. De estas tradiciones, es la ciencia de la educación la que da cabida a la AP, de allí que pueda entenderse como una corriente inscrita en el acervo disciplinar-conceptual de la pedagogía alemana.

La AP emerge históricamente en Alemania, después de la Segunda Guerra Mundial, según Wulf y Zirfas:

Como consecuencia de los esfuerzos filosóficos de después de 1945 hasta 1975, aproximadamente, la antropología pedagógica se convierte en un área de trabajo central dentro de la ciencia de la educación. El propósito de una teoría del hombre en este sentido sería el de proveer los fundamentos para un sistema pedagógico que definiera las metas, medios y resultados educativos, así como las posibilidades de la educación en contextos específicos (Wulf, 2001: 70).

Para estos autores, esta corriente pedagógica aparece, luego de 1945, con una orientación reflexiva-crítica sobre las implicaciones formativas de las ideas que de ser humano sustentan y reproducen las teorías y praxis pedagógicas. Su idea central es develar en las pedagogías sus antropologías; con ello, la necesaria “relativización” de sus ideas formativas y educativas, en tanto corresponden a unas concepciones de ser humano situadas, no a universales descontextualizados. Es importante exponer que la AP intenta develar los trasfondos antropológicos de las pedagogías que, en sus expresiones más normativas e instrumentales, intentan ocultar su sesgo antropológico, es decir, sus propuestas de reducción del ser humano.

En versiones normativas, como las encarnadas por pedagogías religiosas protestantes, católicas o judías, la reducción antropológica implica relacionar la idea de ser humano con la de Dios; en las expresiones instrumentales como las orientadas por pedagogías

escolares *curricularistas*, por propuesta didácticas centradas en las metódicas o por teorías educativas orientadas por las competencias, la reducción antropológica implica supeditar la humana condición a la adaptación funcional a las exigencias del Estado, del mercado o de un determinado poder político-militar. Será de vital interés para la AP reconstruir esta reducción antropológica para, desde allí, poder desplegar otras maneras de entender la relación ser humano-educación.

Es importante resaltar que la AP se configura en diálogo con las siguientes corrientes pedagógicas alemanas (Wulf, 2000). En primer lugar, con la pedagogía de las ciencias del espíritu o *pedagogía hermenéutica*, existente en la tradición alemana desde el siglo XIX, la que centra su quehacer pedagógico en la pregunta por el sentido de las relaciones pedagógicas, además de develar los ideales antropológicos de la época. En este diálogo, la AP sustenta la pertinencia hermenéutica de develar las bases antropológicas de toda propuesta pedagógica. También es pertinente resaltar los trabajos que desde esta orientación desplegaron en el siglo XIX la pregunta central sobre la formación en sus múltiples alcances: como formación del sujeto (Goethe), como formación de la nación (Fichte), como formación del espíritu (Hegel), como formación del lenguaje (Humboldt), como formación de clase (Marx; Wulf, 2000; Runge, 2007).

En segundo momento, con la ciencia crítica de la educación o *pedagogía crítica* alemana, emergente en Alemania a principios del siglo XX, con la pregunta formativa y educativa acerca de la problematización de la emancipación humana-política y la transformación social-política. Su interés central será la liberación o emancipación humana, que se radicaliza tras la pregunta de Adorno sobre ¿cómo educar después y contra de Auschwitz? (Adorno, 1998: 79-92). Para la AP la lectura crítica de la pedagogía permite el des-

pliegue de praxis políticas y pedagógicas que pongan en tensión las formas autoritarias del Estado, la familia, la escuela, la comunidad, la vida cotidiana (Wulf, 2000: 126-178; Runge, 2007: 115-160). Desde la pedagogía de las ciencias del espíritu y de la ciencia crítica de la educación, la AP configura una perspectiva hermenéutica crítica que devela y busca transformar las praxis educativas y formativas que dieron lugar al fascismo nazi. Podría afirmarse que la AP es una respuesta pedagógica contra el autoritarismo pedagógico, antropológico y político nacional socialista (Wulf, 2000: 179-186).

Por lo anterior, y como lo sustenta Kamper, la AP sólo tiene sentido epistemológico, pedagógico y político como una expresión formativa y educativa después y contra del fascismo nazi y, con él, contra toda manifestación de autoritarismo pedagógico y sus consecuencias culturales. En sus palabras:

En la nueva orientación epistemológica la “antropología” tenía la función de resumir, en aras de una metodología de las ciencias humanas, las diferentes orientaciones que la ciencia de la educación había incluido en el transcurso de su desarrollo histórico (ciencia de principio, ciencia del espíritu, ciencia de la experiencia) e integrarlas bajo el nombre de una “teoría crítica de la educación” (Klafki, 1986). Para la comprensión de la relación teoría-praxis la “antropología” sería importante en la medida en que permitiera relativizar toda pretensión totalitaria y a-histórica de formación conceptual de las ciencias del ser humano y transformar la teoría en un momento de la praxis (Kamper, 1972: 71-75).

En primer lugar, una aproximación que data de 1945 hasta 1955 aproximadamente, donde la AP se define como una orientación de la ciencia de la educación o pedagogía alemana. En esta etapa la AP consigue inscribirse en el contexto de la pregunta pedagógica y filosófica por el ser humano y sus formas de devenir seres humanos, de humanizarse, de subjetivarse. Esta primera fase permite exponer la adscripción disciplinar de la AP a la pedagogía, claro está, en per-

manente diálogo con los campos filosóficos, políticos, sociológicos, históricos, literarios y teológicos. Es en este primer momento donde la AP es reconocida como una corriente pedagógica de la ciencia de la educación, la cual comparte algunas tesis con otras corrientes filosóficas como la Antropología Filosófica moderna y su propuesta de comprensión del ser humano como ser excéntrico (Wulf, 2008); y con la Escuela de Frankfurt y sus críticas a la hegemonía de la versión instrumental del proyecto moderno (Kamper, 1972).

En segundo lugar, entre 1955 y 1975, se consolida la aproximación metodológica de la AP, lo que Bollnow y Langeveld han denominado la forma de observación antropológica en pedagogía. Esta forma de observación de orientación fenomenológica, le permite a la AP objetivar sus lecturas pedagógicas a través del desvelamiento de las ideas de ser humano existentes en todo lo humanamente producido; de las maneras de engendrar socialmente al ser humano, es decir, de sus procesos de educación y de formación; de las interpretaciones antropológicas a estas ideas y formas de acción; y por último, las preguntas que deja abiertas para seguir pensando la complejidad de la condición humana (Bollnow, 2005). Es conveniente resaltar que para esta etapa la AP es una orientación metodológica que podría transversalizar los diferentes subcampos de la pedagogía: la pedagogía escolar, la pedagogía social, la pedagogía museística, la pedagogía hospitalaria, la pedagogía intercultural, la pedagogía infantil, entre otras. Para el profesor Runge, esta propuesta metodológica permite a la AP y a la ciencia de la educación ampliar sus campos de indagación de la formación llegando, en diálogo con la psicología humanista y con la filosofía fenomenológico – existencial, a significar el mundo de la vida como mundo de la formación (Runge, 2005).

Por último, luego de los ochentas, se genera una apertura his-

tórica de la AP, lo que los profesores Wulf (2000) y Runge (2007) han denominado como antropología histórico – pedagógica (AHP), donde la historicidad y la pluralidad son las condiciones de base para comprender al ser humano y sus maneras de subjetivación. Esta última fase, asume la perspectiva de reivindicar la multiplicidad de lo humano como condiciones de posibilidad para una lectura de la humana condición acorde con la sentencia foucaultiana: “el hombre ha muerto”. Así, la propuesta de la AHP no será la respuesta a la pregunta ontológica por el ser, sino la aproximación comprensiva y crítica a las múltiples maneras de devenir, de acontecer. La idea no será más la enunciación de lo humano como totalidad, sino sus múltiples configuraciones (Elias, 2002).

Esta trayectoria histórica de la AP permite para la reflexión pedagógica y filosófica ahondar en la problematización de las perspectivas normativas – dogmáticas en pedagogía, en los cuestionamientos a los reduccionismos técnicos de lo pedagógico, e incrementa la capacidad de sospecha sobre la trivialización de la formación y la educación en sociedades cada vez más masificadas e instrumentalizadas.

En este contexto, la pregunta por el engendramiento social del ser humano, ya no puede devenir de una idea fija, única o total, sino de la reconstrucción de las múltiples maneras de devenir seres humanos. La antropogénesis humana será en esta lectura, tematizada, problematizada y propuesta en sus múltiples historicidades.

La antropogénesis humana y el problema de la formación

La antropogénesis es una categoría propuesta por la antropología pedagógica para comprender el proceso de engendramiento de lo humano, en su acogimiento, devenir y contingencia. Con la antro-

pogénesis se enuncia, según Fullat, la génesis de los humanos en su doble implicación: en tanto especie, o pregunta por el largo proceso de configuración de la especie humana, su filogénesis; y en cuanto sujeto concreto, es decir, en su proceso biográfico u ontogénesis (Fullat, 1997). Así, el ser humano sólo puede ser humano como tarea constante, como producción antropológica.

En este aspecto, el diálogo antropología pedagógica y antropología filosófica, posiciona la comprensión de la humana condición como naturaleza en expansión y con ello como un quehacer permanente. La especie humana sólo es posible como tarea constante, como construcción histórica y social.

Para Max Scheler, padre de la Antropología filosófica moderna, el ser humano es un ser excéntrico, esto es, un ser con la capacidad de romper con su propio centro. En su libro *El puesto del hombre en el cosmos* sostiene: “El hombre tuvo que afirmar de alguna manera su centro fuera y más allá del mundo, en el momento mismo en que opuso aquel ‘no, no’ a la realidad concreta del medio, constituyendo el ser actual del espíritu y sus objetos ideales” (1960: 134).

Comprender al ser humano como ser excéntrico, permite en clave de la pregunta por la antropogénesis, defender la capacidad humana de problematizarse a sí misma, como base de todo despliegue de humanidad. El ser humano se hace humano en su excentricidad, en sus posibilidades de educarse – formarse. Esta tesis de la antropología filosófica es acogida por la antropología pedagógica, en tanto el proyecto formativo consiste en ese “ganarse el ser humano” (Gadamer) o “dejar de ser un ser en sí, para llegar a ser un para sí” (Hegel). Esta idea, expresada por Scheler, tendrá posteriores desarrollos en la propuesta de Helmut Plessner acerca de los “niveles de lo orgánico en el ser humano” (Wulf, 2008: 56-62).

Seguidor de Scheler, Plessner complejiza la tesis de la excentricidad humana, resaltando en ella la peculiaridad de lo orgánico en lo humano. Para el autor, la diferencia central existente entre lo inorgánico y lo orgánico, consiste en que la última es capaz de engendrar vida, al menos en dos sentidos: como desenlace procreativo, como nueva vida; y como dinamización de la existencia actual. Como procreación, la vida se reproduce en sus herencias, en sus legados, en la configuración de futuras generaciones. En tanto dinamización, la vida es considerada como un proceso permanente, un constante devenir en el cual no se es, se está siendo. Así, la vida sería en todas sus variantes biológicas y filosóficas, posibilidad de autocreación. Por lo anterior, el primer nivel de lo orgánico sería la capacidad autopoiética, la habilidad de crearse a sí mismo.

El segundo nivel de lo orgánico consiste en la diferenciación existente entre plantas y animales, las primeras son autopoiéticas pero se encuentran vinculadas a un entorno, su vida está enraizada al territorio. Los segundos también son autopoiéticos, pero su vinculación con el territorio es más dinámica, pudiendo en condiciones extremas migrar de sus zonas de vida. En este segundo nivel de lo orgánico, los animales son autopoiéticos y capaces de romper con el entorno. Esta capacidad de romper con el entorno, el autor la define como lo nidífuga, es decir, el alejamiento de los animales de su nido originario. Es importante resaltar que también hay dinámicas en enraizamiento en los animales, también les habita un instinto nidícola o de defensa del territorio, pero se diferencian del enraizamiento vegetal, en cuanto siempre será posible su huida del nido.

El tercer nivel consiste en la diferenciación existente entre los animales y los seres humanos, mientras los primeros son autopoiéticos y capaces de romper con el entorno, los segundos son autopoiéticos,

capaces de romper con el entorno y capaces de romper consigo mismos. La excentricidad como característica antropológica permite identificar la conexión de los niveles de lo orgánico en el ser humano: su autopoiesis, su capacidad de romper con el entorno y su capacidad de romper con su propia existencia. En este sentido, la especie humana sería la única capaz de tematizarse, problematizarse a sí misma. Es una especie nidífuga secundaria, en cuanto la criatura humana requiere para su supervivencia, un acompañamiento especial de las viejas generaciones. Su huida del nido es relentizada por los procesos largos de socialización y por su venida prematura al mundo. Un cachorro humano sólo puede sobrevivir gracias al acompañamiento constante y comprometido de las viejas generaciones, lo que para este texto, y específicamente desde los objetivos planteados, denominaremos crianza. En este sentido, la antropogénesis está de esta manera vinculada con estos niveles de lo orgánico en el proceso de la crianza y la construcción del humano.

Crianza como categoría de la Antropología Pedagógica

Desde la AP, los elementos fundamentales para la comprensión de la crianza son la criatura (el humano que le subyace) y la creación (la formación) (Arias, 2014) que realizan otros cercanos a la criatura. La crianza como una acción co-creadora que reconoce en la criatura (niño o niña, hombre o mujer) un ser en estado de plenitud, pero inacabado, un ser que se construye permanentemente en la interacción con los otros, un ser que es perfectible (Gehlen, 1940) y que estará en un proceso de hacer-se haciendo-se. De acuerdo con esto, la crianza termina por ser un proyecto humano que cada individuo sea capaz de agenciar en sí mismo tomando como

fuelle a los otros, criar es crear-se permanentemente (Herder, 1771).

La crianza desde su génesis etimológica del inglés (*nurture*: nutrir) está ligada al concepto de alimentar, cuidar. Sin embargo, todas estas acciones que se realizan a partir de interacciones entre la madre y el niño pequeño, se vuelven en sí mismos, pretextos para formar al humano que recién llega al mundo. Por ser la crianza una acción de los humanos adultos que rodean a las crías, tiene como fin ayudarles, primero de adaptarse al mundo al cuál han llegado y luego ayudarles a romper con el mundo y consigo mismo para lograr su propósito de excentricidad, que hacen de la crianza un proceso fundamentalmente educativo.

Por otra parte, la crianza es una praxis, que se hace singular en la medida en que los individuos son únicos y las formas de interacción que se tejen también son únicas, mediadas por la cultura en un proceso que es socio-histórico y por lo tanto un proceso que se transforma en los contextos que lo nutren, esta es la razón que explica la complejidad de la crianza como categoría antropológico-pedagógica, será entonces necesario considerar la concepción de humano que aparece en los conocimientos, prácticas, valores y sentimientos de los cuidadores, para poder comprender su paideia (Stern, 1985, Peñaranda, 2011: 949; Vesga, MC y Aguirre, 2006).

La revisión de la historia de la infancia, desde el concepto hasta su fundamentación pedagógica (De Mause, 1982) (Narodowski, 1994) (Delgado, 1971), nos remite a las interacciones que los sujetos, niños y niñas, tienen con los adultos cuidadores, las formas como se construyen las interacciones entre ellos y las transformaciones históricas que sufren estos procesos sociales en la medida en que los grupos humanos y sociales también son transformados.

Delgado (1971), en su texto historia de la infancia, hace algunas

descripciones de como las familias y las comunidades antiguas realizaban acciones sobre los niños como formas de reconocimiento, negación, violación, infanticidio, sobrevaloración y misticismos; prácticas que de alguna manera ya mostraban una relación asimétrica en la interacción de niños y adultos y que se constituían realmente en procesos de crianza autoritarios que eran naturalizados por la cultura.

Desde otra perspectiva, DeMausse (1982) hace una descripción de prácticas monstruosas por parte de los adultos y cuidadores (madres, padres, nodrizas, ayos, maestros) que llevaron al infanticidio, el abandono, incluyendo la intrusión y el apoyo a la infancia, como formas de liberarse de las cargas emocionales de los adultos y la sociedad. Estas acciones eran aprendidas y replicadas en la siguiente generación a través de mecanismos de proyección, inversión e introyección:

...las interacciones entre adultos e infantes se caracterizaban por sus proyecciones y expectativas, en cuanto los adultos conciben un mundo pequeño entre beneficios y pesares, y, sobre todo, vinculado a dos mundos, uno infantil y otro adulto, donde ambos mundos se relacionan y dialogan constantemente, basado en una antigua relación de amor y odio (De Mause, 1982: 10).

En el siglo XIII, cuando Ramón Lull y Alfonso el Sabio de España (Delgado, 1971: 122) escriben acerca del cuidado que se debe tener con los niños, dejan la crianza como una tarea fundamentalmente femenina, que deben asumir las mujeres, también consideradas infantes a los que hay que formar, capacitar y educar, negando a los varones la crianza como ejercicio pleno de su paternidad. Este camino iniciado en el barroco es fortalecido en los siglos siguientes, de tal manera que, en la llegada de la modernidad, el florecimien-

to de las disciplinas y las formas de construcción del conocimiento acerca de categorías como familia, sociedad y educación dejaron la crianza en el lugar silenciado, en lo íntimo de los hogares, ubicando a la educación en lo público como práctica de las instituciones.

Es en el convulsionado siglo XX, y como consecuencia de la importancia de las ciencias que nacieron con la modernidad, que aparecen otras formas de relación entre la disciplina y la familia, prestando especial atención a aquellas disciplinas que han hecho de las relaciones familiares su foco de atención pues, como lo define Danzelot (1998), el “complejo tutelar” de las ciencias produce una serie de discursos, una red de conocimientos e intervenciones sobre lo humano que se constituyen en parte de un sistema civilizador del cuerpo social ligado al Estado.

Así, lo que había iniciado a finales de la edad media como una tarea fundamental de formar a las mujeres para la crianza se torna en un discurso complejo y sistemático sobre las prácticas de cuidado materno, es decir, con la construcción cultural de los repertorios y significados de las prácticas de sostenimiento de la vida (Carrasco, 2001) sobre los cuidados parentales, específicamente relacionados con la función normalizadora de esta “disciplina”.

En este sentido, Foucault afirma: “Será preciso demostrar un día cómo las relaciones intrafamiliares, esencialmente en la célula padres-hijos, se han *disciplinado*, absorbiendo desde la época clásica esquemas externos, escolares, militares y después médicos, psiquiátricos, psicológicos, que han hecho de la familia el lugar de emergencia privilegiada para la cuestión disciplinaria de lo normal y anormal” (Foucault, 2008: 219).

La sociedad disciplinaria ha dejado el estudio de la crianza en manos de doctos especializados que dictaminan cómo se debe hacer

la crianza, quién la debe hacer y de qué elementos debe acompañarse para que sea una buena crianza, lógicamente en un diálogo de costo beneficio donde el sistema económico determina las formas y el fondo de la formación del sujeto en el proceso de crianza, es decir, el estado determina la concepción antropológica del sujeto.

De acuerdo con lo anterior, el concepto de crianza se quedó ligado a la práctica de amamantar, cuidar y alimentar; tareas pequeñas, de acuerdo con el discurso occidental centrado en lo masculino, blanco y católico, que determina que sólo las mujeres de ciertas clases sociales hacían para criar al recién nacido, dada su condición de fragilidad; pero como concepto fue objeto de estudio de la pediatría, la sicología, la sociología, la antropología entre otras disciplinas. La antropología se ha ocupado de describir estas prácticas en diferentes culturas, la sicología de estudiar las formas de cómo se dan esas interacciones y definiendo estilos de crianza. Pero la crianza es una realidad educativa que no puede desconocerse, es una categoría compleja que se asocia con otras dimensiones del ser humano; la crianza es definida como un “complejo histórico, sociocultural y ontológico” (Peñaranda, 2011a), que hace de ella una categoría fundamental de la antropología pedagógica (Arias, 2012).

La crianza no es sólo una práctica pueril o de cuidados del recién nacido relacionada con la alimentación, el cuidado, la atención, la comunicación, las interacciones que se dan entre la madre u otros adultos cercanos al recién nacido, propias de cada cultura. Se asume la crianza como el proceso a través del cual la comunidad humana en un acto generoso y solidario, recibe, acoge y ayuda al humano a hacerse humano (Arias, 2012), considerando que “el niño recién nacido es el más desprotegido de la naturaleza” (Herder, 1771), es un “ser orgánico deficiente”, que no puede subsistir sin ayuda (Ge-

hlen, 1940). Portman (1993) afirma que “el parto del ser humano es prematuro, sin el seno materno social no está capacitado para vivir”. La crianza se termina cuando el sujeto humano es autónomo, es decir tiene la capacidad de autocuidado, autodefinición y asume las responsabilidades propias de su participación en la vida en sociedad.

En conclusión: la crianza desde su paideia tiene en su esencia inicial un fin educativo y socializador con arreglo a un plan. Este fin determina entonces el carácter formativo de la crianza en el sujeto fuertemente ligado a la cultura, tanto en su filogénesis como en su ontogénesis y su microgénesis, que cada individuo deberá asumir y transformar en la medida que ésta le dé la capacidad de autodeterminarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, V. B. (2012). *Procesos de crianza y socialización en familias vinculadas al conflicto armado en la ciudad de Medellín. Un estudio de caso comparativo*, Clacso, Buenos Aires.
- Bollnow, O. (2005). “Principios metódicos de la antropología”. En: *Educación y pedagogía*, Medellín.
- Carrasco, C. (2001). *La sostenibilidad de la vida humana, ¿un asunto de mujeres?* Clacso, Buenos Aires.
- Caruso, M. (2015). *La indagación del campo pedagógico colombiano. Notas metodológicas entre discursos internacionales y creaciones locales*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- Danzelot, J. (1998). *La policía de las familias*, Pre-textos, Valencia.
- De Mause, L. (1982). *Historia de la infancia*, Alianza, Madrid.
- Delgado, B. (1971). *Historia de la infancia*, Burgos, Madrid.
- Foucault, M. (2008). *Las tecnologías del yo*, Paidós, Barcelona.

- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*, Ariel, Barcelona.
- Gehlen, A. (1940). *Hombre, su naturaleza y lugar el mundo*, Junker And Dunmhanpt, Berlín.
- Herder, J. (1771). *Ideas para la filosofía de la historia de la humanidad*, Editora Fi, Barcelona.
- Kamper, D. (12 de diciembre de 2016 de 1972). *El lugar /stillenwert) de la antropología para el estudio de la ciencia de la educación*. Obtenido de [www.google académico](http://www.google.académico): <http://Formaphudea.Bolgsport.com.co>
- Klafki, W. (1986). Fundamentos de una didáctica crítico constructiva. *Educación*(280), 37-79. Recuperado en mayo de 2016, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18523>
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*, Aique, Buenos Aires.
- Norbert, E. (2002). *Humana conditio. Consideraciones en torno a la evolución de la humanidad*, Península, Barcelona.
- Portman, A. (1993). “La importancia de las teorías clásicas de educación para una concepción de educación hoy”. En: *Revista Educación*, vol 45.
- Riva, C. C. (1978). *La comunicación en los mamíferos*, Burgos, Madrid.
- Runge, A. (2005). La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollow y de Martinus Jan Langeveld dos de los fundadores de la antropología pedagógica Alemana. En: *Educación y Pedagogía*, XVII.
- Runge, A. (2007). *Ensayos de pedagogía alemana*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Runge, M. y. (2015). “Relación del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Commenio, Rousseau y Kant, aportes de la antropología pedagógica”. En: *Pedagogía y Saberes*.
- Sheler, M. (1960). *El puesto del hombre en el cosmos*, Losada, Buenos Aires.
- Wulf, C. (2000). *Introducción a las ciencias de la educación*, Asonem, Medellín.
- Wulf, C. (2008). *Antropología: historia, cultura, filosofía*, Anthropos, Madrid.
- Wulf, C. (2001). *Antropología pedagógica en Alemania: retrospectiva y perspectivas*. Universidad de Antioquia, Medellín.

5/ LA EDUCACIÓN INFANTIL EN BRASIL Y COLOMBIA: DIÁLOGOS INTRODUCTORIOS DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Felipe Quintão de Almeida
Angélica Caetano da Silva
Karen Gil Eusse

Introducción

Este texto está enmarcado en el contexto de una investigación cuyo propósito es pensar diferentes aspectos de la Educación Física en países de América del Sur. El análisis se caracteriza por la búsqueda de similitudes y diferencias de una forma sistemática, entre objetos o realidades distintas. Se trata de conocer una situación a partir de otra. Es el caso, también, de verificar como los elementos identificados, por medio de la comparación, van variando en alguna dirección más específica, mostrando rupturas o continuidades en el transcurso del tiempo.

Se toma la infancia y su educación como objeto de análisis, reflexionando sobre el (no) lugar de la Educación Física en esta etapa de la educación formal en Brasil y Colombia. El sistema educativo de los dos países reconoce que los niños de hasta 5 años de edad, merecen un tiempo-espacio destinado a su educación. En Brasil, la educación infantil comprende la “creche” (jardín infantil), con niños de hasta 3 años, y pre-escuelas, con niños de 4 y 5 años, Dire-

trizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica [DCNEB] (2013). Es objetivo de esa etapa de la educación básica desarrollar integralmente los niños, promoviendo sus aspectos físico, psicológico, intelectual y social, considerando la indivisibilidad de las dimensiones expresivo-motora, afectiva, cognitiva, lingüística, ética, estética y sociocultural; articulando las experiencias y los saberes de los niños con los conocimientos que hacen parte del patrimonio cultural, artístico, científico, y tecnológico. En Colombia, la educación de la infancia corresponde al periodo de 0 a 6 años y tiene como objetivos, entre otros, la experimentación del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía; el conocimiento armónico y equilibrado del niño, que favorezca su motricidad; la participación en actividades lúdicas; la capacidad de adquirir formas de expresión, relación y comunicación que faciliten relaciones de reciprocidad y participación; el desarrollo del aprendizaje, creatividad, habilidades y destrezas propias de la edad (Ley N° 115, 1994).

El artículo está organizado en tres partes. En las dos iniciales, se describen, por caminos diferentes, algunas características de la Educación Física en la educación infantil de los dos países para, finalmente, presentar algunas convergencias/divergencias entre esas dos historias, lo que apunta hacia la construcción de una agenda futura de investigación.

La Educación Física infantil en Brasil: aspectos de su desarrollo

Una mirada a la historia reciente de la Educación Física brasilera, con énfasis en la educación infantil, nos permite percibir, fundamentalmente, tres grandes tendencias o corrientes teóricas que

orientan la educación del cuerpo en esa etapa de la vida. La primera de ellas, no restringida al escenario nacional, responde al concepto de Sicomotricidad o Educación Sicomotora, perspectiva inaugurada por el médico, pedagogo y profesor de Educación Física Jean Le Bouch. En Brasil, según Bracht (1999), sus ideas tuvieron mucho impacto entre los años 1970-1980. Las habilidades sicomotoras –conocimiento del esquema corporal, lateralidad, percepción espacio-temporal, equilibrio etc.– se tornaron contenidos de la Educación Física o del “dominio sicomotor” en la educación infantil.

Aunque se haya presentado como una alternativa al paradigma deportivista de la Educación Física, la sicomotricidad recibió innumerables críticas en el campo brasilero. En primer lugar, de acuerdo con Bracht (1999), debido a que la disciplina asumía un carácter compensatorio, con su papel subordinado a otras áreas, desdibujándose, de esta manera, la especificidad de la Educación Física. Se suma a esto el hecho del movimiento ser entendido como un instrumento, de manera que las adjetivaciones culturales de ese movimiento, como el juego, el deporte, la danza, etcétera, no son consideradas un saber digno de ser transmitido por la escuela.

Específicamente, en relación a la infancia, la psicomotricidad fue criticada por operar con una concepción de infancia “etapista”, como si los niños fueran iguales y uniformes en sus edades, de manera que serían “anormales” aquellos que estuvieran fuera de los patrones. Ese modelo universal de niño desconoce las múltiples formas de organizar la familia, la condición étnica, de género, migratoria, religiosa, de clase entre otras tantas que delimitan la infancia y sus expresiones. Por esto, esos y tantos otros autores apoyan la idea de que debemos usar siempre el plural para referirnos a las infancias y a las culturas producidas por ellas. Otra crítica

se refiere al “no-lugar” de los niños en el seno de esa perspectiva, pues ellas

...não são vistas por aquilo que elas fazem mas, geralmente, por aquilo que elas não conseguem fazer, ou seja, a criança é representada como negatividade. Em função disso, a pedagogia e a educação física (...) elaboraram, historicamente, um arsenal metodológico para combater tais ausências. Jogos pedagógicos, exercícios visomotores, testes de coordenação são alguns dos antídotos pensados para acelerar as ‘aprendizagens’. Esquece-se das crianças e coloca-se em evidência o conhecimento, como se ambos não fossem faces de uma mesma moeda. Nesta perspectiva, há uma negação da possibilidade de construção de uma cultura infantil. As crianças, quando têm acesso à Educação Infantil ou à educação física em creches e pré-escolas, estão à mercê de uma cultura que é, geralmente, determinada pelos adultos, restando-lhes poucos espaços para recreação do já existente (Sayão, 2002: 59).

La segunda de las tendencias apropiada por la Educación Física y transformada para fundamentar la práctica pedagógica en la educación infantil se fundamenta en la Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje. Para Bracht (1999), la idea central es ofrecer al niño oportunidades de experiencias de movimiento de modo que se garantice su desarrollo “normal”, atendiendo a sus necesidades de movimiento.

En Brasil esta tendencia fue conocida como “Desenvolvimentista”. Con base a la interpretación de Manoel (2008), varias son las versiones de esa perspectiva. Las más conocidas fueron: a) la constructivista, basada en los argumentos de Piaget y expuesta en el libro *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*, publicación, en los años 1990, de João Batista Freire; b) la ecológica, fundamentada en la teoría de Urie Brofenbrenner y expuesta en el libro *A teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil*, de Ruy Jornada Krebs; y c) aquella centrada en las teorías del comportamiento motor expresadas en el libro *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, publica-

ción conjunta de Tani, Manoel, Kokubun y Proença en el año 1988.

Esta última corriente fue la que recibió el mayor número de críticas en territorio nacional brasileiro. En parte, esa indisposición estuvo relacionada con la opción de los autores, en el libro (Tani, Manoel, Kokubun, & Proença, 1988), de ofrecer una fundamentación para la Educación Física escolar en los grados iniciales de enseñanza a partir de las teorías del comportamiento motor, en especial, el aprendizaje, el desarrollo y el control motor. Según uno de los autores de la obra, la justificación “...dessa fundamentação teórica era que esses conhecimentos são imprescindíveis para compreender crianças em movimento, diagnosticar suas capacidades e definir linhas de ação em programas de atividades motoras com fins educacionais” (Tani, 2008: 313). Ese enfoque tenía la preocupación de posibilitar a los escolares el óptimo desarrollo de “...sus potencialidades, particularmente as motoras, respeitando-se suas características peculiares de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem” (Tani, 2008: 317). De acuerdo con Tani (2008), ese libro estableció, como tema central de la Educación Física, en esa franja etaria, dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje del y el aprendizaje a través del movimiento, comprendidos como dos caras de una misma moneda y que no pueden ser mutuamente excluyentes, pues una educación del movimiento posibilita un aprendizaje por medio del movimiento. No obstante, concluye Tani (2008: 318), “...é preciso assumir que a aprendizagem do movimento é de responsabilidade integral da Educação Física. Se ela não a promover, quem o faria?”. El énfasis en el aspecto motor recibió críticas de un reduccionismo mecanicista en el abordaje del cuerpo en movimiento. Además de eso, se denunció la desconsideración de los factores culturales en el trato de ese cuerpo en movimiento (Daolio, 2003).

En la transición de los años 1990-2000 comienza a ganar fama otra tendencia para fundamentar la actuación de la Educación Física en la educación infantil. Ella puede ser clasificada como “culturalista” y tiene como referencia principal la Sociología de la Infancia. Esa “disciplina” busca abordar un actor social catalogado como excluido por las ciencias sociales: los infantes. Abramowicz (2011) destaca que la Sociología de la Infancia busca poner al niño en su infancia en un lugar central dentro de sus investigaciones, profundizando las posibilidades teóricas de pensarlo más allá de paradigmas hegemónicos. Lo anterior permite hacer dos movimientos al mismo tiempo: la crítica a la Psicología del Desarrollo/Comportamiento y el cuestionamiento a la Sociología de la Educación. Aunque se reconozca la importancia de la Psicología, la crítica es hecha a lo que se denomina la psicologización de la educación, buscando así contribuciones de otras áreas, en especial, de la antropología y de la sociología. En ese sentido, los representantes de la psicología del desarrollo/comportamiento son vistos como pertenecientes a la tradición de Piaget y Vygotsky, al trabajar con pasajes de nivel, de un estado de comprensión al otro, en aquello que significa la concepción de sujeto y de las prescripciones de etapas. Con relación a la crítica referente a la Sociología de la Educación, Sarmiento (2008) afirma que el concepto tradicional de socialización, en esta disciplina, “ocultó” a los niños. Tal visión comprendió los infantes como agentes pasivos y receptores de la cultura adulta. En esa perspectiva, si los niños son el “aún no”, el “en vías de ser”, no adquieren estatus ontológico social pleno, en el sentido de no ser aún entes sociales “verdaderos”, reconocidos y tampoco se constituyen en objeto epistemológicamente válido, en la medida en que son ejemplo de una relación en transición, incompleta y dependiente (Sarmiento, 2008).

Al contrario, en el ámbito de la Sociología de la Infancia el niño es entendido como sujeto histórico y de derechos que se desarrolla en las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas a ella dispuestas y por ella establecidas con adultos y niños de diferentes edades. Además de eso, esta perspectiva busca indicaciones pedagógicas que tengan en cuenta a los niños con sus especificidades y diversidades sociales, culturales, geográficas, étnicas y de género, dando opción de proporcionar a los niños condiciones de ejercer su autonomía como actores sociales.

Para investigadores de la Sociología de la Infancia, es necesario defender una nueva imagen para el docente, que debe ser direccionada al niño. Como comenta Strenzel (2001). La Sociología de la Infancia, al considerar que históricamente la autoridad del adulto en la educación ha sido una forma de colonización (“adultocentrismo”), defiende una educación infantil pos-colonialista y el juego como la expresión del protagonismo infantil de un ejercicio de la capacidad inventiva de los niños. Una Educación Física comprometida con esa perspectiva debe permitir que los niños se desempeñen de modo más activo, respetando sus deseos, manifestados por medio de los juegos que componen las culturas infantiles de movimiento (Buss-Simão, 2005). Estos juegos, pero también los demás movimientos corporales no deben ser vistos solamente en su aspecto instrumental de contribución para la mejora de los aprendizajes cognitivos, o como una etapa que antecede a la escolarización, pues, como destaca Sayão (2002), la convivencia en el día a día con los niños nos hace percibir que ellos juegan para satisfacer una necesidad básica: vivir el juego.

Según las DCNEB (2013), una actividad muy importante para el niño pequeño es el juego, pues le da la oportunidad de imitar lo co-

nocido y construir lo nuevo. En esa etapa, se debe valorar el aprendizaje para la conquista de la cultura de la vida, por medio de actividades lúdicas en situaciones de aprendizaje (juguetes y juegos). Para eso, la educación infantil debe garantizar que los pequeños tengan experiencias con los diversos lenguajes (gestual, verbal, plástico, dramático y musical) que permitan la participación, expresión, creación, manifestación y consideración de sus intereses. El desafío consiste en mirar con los niños, en pensar sobre y con ellos y, finalmente, decidir qué y cómo hacer, en un esfuerzo de “traductibilidad” (Buss-Simão & Fiamoncini, 2013). Para Sayão “na pedagogia da Educação Infantil, as crianças e as interações que estabelecem entre si e com os adultos são o ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura que está viva, é dinâmica, na qual o ‘corpo e o movimento’, seus sentidos e significados são vistos e vividos como características especificamente humanas” (2002: 58).

A pesar de ser más reciente, también se han planteado algunas críticas direccionadas a esta tendencia y su manifestación en los documentos oficiales. Entre ellas, destacamos la duda en cuanto al protagonismo infantil, basada en el argumento de que el niño es un sujeto histórico, creativo, activo, productor de cultura, lo que implicaría un debilitamiento del papel del profesor como transmisor de conocimiento en el acto de enseñar (Arce & Martins, 2013). Arce (2001) ha adjetivado la Pedagogía de la Infancia como anti-escolar, pues al estar en defensa de los derechos de los niños daría menor peso a un derecho fundamental: la enseñanza. Apoyada en los presupuestos de la Sociología de la Infancia, la Pedagogía de la Infancia, de acuerdo al argumento de Arce, debilita tanto la figura del profesor como transmisor del conocimiento como el papel de la educación formal, lo que hace que Arce defienda la educación in-

fantil como parte de la Educación Básica formal. Otra crítica latente que se postula, tiene que ver con la centralidad del juego como lenguaje específico de la infancia, lo que podría llevar a un absolutismo del mundo infantil (Momm, 2011).

En la secuencia, por caminos diferentes a los trazados hasta aquí, describimos algunas características de la Educación Física en la educación infantil colombiana.

El (no) lugar de la Educación Física en la educación inicial en Colombia

Colombia promulgó, en las últimas décadas, una serie de medidas legales que impactaron la educación de los niños. Por ejemplo, en 1976, el Decreto-Ley N° 088 estableció el nivel preescolar como el primero de la educación formal. Varios años después, la Ley General de Educación de 1994 definió la educación preescolar como aquella que es ofrecida al niño de 0 a 6 años, para su desarrollo integral en las esferas biológica, cognitiva, sicomotora, socioafectiva y espiritual, por medio de experiencias de socialización pedagógica y recreativa (Ley N° 115, 1994). El Decreto-Ley N° 2.247, de 1997, establece normas de prestación de servicio preescolar y especifica que sus grados de enseñanza son: “1. Prejardín, dirigido a educandos de 3 años de edad; 2. Jardín, dirigido a educandos de 4 años de edad; 3. Transición, dirigido a educandos de 5 años de edad y que corresponde al grado obligatorio constitucional”. Este nivel obligatorio es también conocido como “grado cero” y antecede a la escuela básica, conforme a lo expuesto en la Ley General de Educación.

Queda establecido que los principios de la educación preescolar están basados en la integralidad, participación y proyectos lúdico-

pedagógicos que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano, de acuerdo a lo expresado por la llamada “pedagogía activa”. Esta pedagogía entiende la educación como un “señalar caminos” para la autodeterminación y la conciencia crítica de los niños. Se enfoca, al mismo tiempo, en el carácter activo del niño para su aprendizaje, pues es el trabajo de la propia actividad que permite operar sobre otras realidades más complejas (Decreto N° 2.247, 1997). En ese ámbito, el juego es el motor del proceso de desarrollo del niño y constituye su actividad principal; es social por naturaleza y motiva el deseo de conocer el mundo circundante, la comunicación con otros niños y la participación en la vida de los adultos. Además de eso,

los lineamientos pedagógicos para el nivel de educación preescolar se construyen a partir de una concepción sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión. Igualmente se debe tener en cuenta en su elaboración, una visión integral de todas sus dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual. En tal sentido, los núcleos temáticos que se proponen, pretenden construir una visión de la infancia en donde los niños y las niñas sean considerados como sujetos plenos de derechos cuyo eje fundamental sea el ejercicio de los mismos y una educación preescolar acorde con estos propósitos (Decreto N° 2.247, 1997).

En 2006, el Decreto N° 243 ya reproduce una modificación terminológica importante en colombiana. Aparece el concepto de “educación inicial” para referirse a la etapa preescolar (de los 3 al final de los 5 años) pero también, para englobar el servicio con fines de desarrollo infantil, atención y cuidado, no regulado por la Ley General de Educación de 1994. En estas circunstancias, el concepto de “educación inicial” “(...) amplía el derecho a la educación en este rango de edad, es decir, el derecho a la educación no se da a partir de los 3 años, como lo concebía la educación preescolar, sino

que es a partir del nacimiento, convirtiendo así la educación de la primera infancia en el primer nivel educativo del sistema colombiano” (Sentidos de la Educación Nacional, 2014). Ese mismo decreto define los niveles y los grados de la educación inicial que acontece en los llamados “jardines infantiles”: “**a.** niños y niñas de 0 a menor de 1 año; **b.** caminadores: niños y niñas de 1 a menor de 2 años; **c.** párvulos: niños y niñas de 2 años a menor de 3 años; **d.** pre-jardín: niños y niñas de 3 años a menor de 4 años; **e.** jardín: niños y niñas de 4 años a menor de 6 años” (Decreto N° 243, 2006). Respecto a esta modificación, continúa siendo obligatorio sólo el grado de “transición”, destinado a los niños de 5 años de edad.

La “educación inicial” tiene la finalidad de promover el desarrollo de la primera infancia. De modo distinto a la educación preescolar, ella tiene una identidad propia, un fin en sí misma, ya que no debe ser vista como un momento de preparación para la escuela básica primaria, organizada de modo a descartar conocimientos disciplinares y áreas escolares, pues el desarrollo infantil es el centro de la acción educativa. Esa educación busca potenciar intencionalmente el desarrollo integral de los niños, partiendo del reconocimiento de sus características, de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo interacciones por medio de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. Al mismo tiempo, promover el desarrollo integral en los marcos de la “educación inicial” presupone reconocer los pequeños en el ejercicio de sus derechos, saberes, singularidades, intereses, gustos y necesidades (Sentidos de la Educación Nacional, 2014).

A pesar de las diferencias entre la educación preescolar y la “educación inicial”, hay por lo menos tres elementos que atraviesan la educación de 0 a 6 años, independientemente de sus grados: el reco-

nocimiento de que los niños son “sujetos de derechos, seres sociales, singulares y diversos” (*El juego en la educación inicial*, 2014); que el juego es la “actividad rectora de la infancia”; y que hay una “pedagogía de la educación infantil”

...configurada por el saber del que se dispone en la literatura sobre educación, que sirve para orientar a quienes están a cargo de las niñas y los niños durante su infancia [...]. En esa medida, las maestras, los maestros y los agentes educativos requieren ser afectuosos, tener buena escucha, ser observadores sensibles, sostén y acompañamiento de niñas y niños a través de la creación de escenarios, contextos, experiencias y prácticas cotidianas que permitan el goce y disfrute de las actividades rectoras de la primera infancia. Esta pedagogía requiere considerar, como punto de partida, los intereses de cada niña y cada niño para definir cómo lograr experiencias pedagógicas significativas que contribuyan a su constitución como sujetos. Otro elemento valioso que encuentra lugar en esta pedagogía es el contexto y su diversidad, de manera tal que las diferencias socioambientales y culturales necesariamente deben incorporarse a las formas de comprender a las niñas y los niños y de postular acciones para promover su desarrollo integral. El saber pedagógico de la educación inicial incluye valores, cultura, ideas y concepciones que influyen las interacciones que se establecen con las niñas y los niños. Pues bien, lo dicho acerca del reconocimiento del contexto, la cultura, las características individuales de niñas y niños, aspectos centrales de la educación inicial, aplica aquí para mencionar que acogerlos implica la valoración genuina de su lugar, su ser, su propia realidad y su equipaje cultural (Sentidos de la Educación Nacional, 2014: 48-49).

A pesar de estos recientes avances en el marco legal de la educación preescolar e inicial en Colombia, el lugar de la Educación Física en este contexto no es claro. Así la Ley General de Educación (1994) informe, en su artículo 14, que es obligatoria la “Educación Física, la Recreación y los Deportes”¹ en la educación preescolar, los demás decretos o documentos curriculares dedicados a la educación preescolar (e inicial) no hacen alusión a la disciplina. Roncancio y Riomar (2009) denuncian que las políticas de Estado no

¹ En Colombia, el área de la Educación Física es así denominada.

han contemplado el área como efectivamente necesaria en esa etapa de enseñanza formal. Esta situación encuentra respaldo en la propia Ley General de Educación, que aclara, en su artículo 77, que cada institución educativa tiene autonomía en la organización de las áreas que considera fundamentales para cada nivel de formación de ese ciclo académico (Roncancio & Riomar, 2009), lo que quiere decir que un proyecto institucional puede o no ofrecer un profesional habilitado en Educación Física para actuar con los niños de 0 a 6 años. Esa indefinición tiene reflejos en el área académica, pues son escasas las producciones que tratan sobre el lugar de la Educación Física en la educación preescolar e inicial considerando los fundamentos pedagógicos/curriculares que orientan las nuevas políticas públicas sobre el tema desde por lo menos la publicación de la Ley General de Educación.

Así las recientes políticas de Estado no reconozcan el lugar o la importancia de la Educación Física en esta etapa formativa, es notorio que la disciplina tiene una trayectoria en la educación de los niños para este momento de la vida. Es lo que concluimos cuando observamos en Colombia la relación que la disciplina estableció con la perspectiva sicomotora, especialmente a partir de los años 1970. Según Gallo (2010), Jean Le Bouch fue uno de los cuatro autores (junto a José María Cagigal, Pierre Parlebas y Manuel Sérgio) más influyentes en la constitución de los discursos contemporáneos de la Educación Física en Colombia. La sicomotricidad tiene sus fundamentos en la psicología, en la neurofisiología, en la psiquiatría y en el psicoanálisis. Le Boulch propuso una Educación Física racional intencionada en el desarrollo físico y síquico de los niños (Uribe, 2007). Fue creador del *método de la sicocinética*, instaurado como una educación por el movimiento, comprendido como una forma para

desarrollar capacidades como la inteligencia, comunicación, afectividad, sociabilidad y aprendizaje por medio de la motricidad. Al mismo tiempo, considera el ser humano como una unidad psicósomática conformada por la psique (o cognitivo) y por la motricidad (Gallo, 2010). Es objetivo de la Educación Física así comprendida

...el dominio del cuerpo, que corresponde con el desarrollo de las funciones psicomotrices. La Educación Física debe equilibrar el exceso de materias intelectuales del sistema educativo, otorgando a la enseñanza suficiente espacio para la educación del cuerpo, y su finalidad es brindar el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad (Gallo, 2010: 140).

Describe Wilches (2012) que esa perspectiva aportó cierta base teórico-científica al trabajo de la Educación Física y, también, sirvió como base referencial para la formulación de guías para el trabajo práctico de los profesores de escuela en Colombia. Aún es, inclusive, una referencia para la educación preescolar colombiana, presentándose “como respuesta a una concepción que consideraba el movimiento desde el punto de vista mecánico y al cuerpo físico con agilidad, fuerza, destreza y no ‘como un medio para hacer evolucionar al niño hacia la disponibilidad y la autonomía’” (*Serie Lineamientos Curriculares Preescolar*, 1997: 18).² De acuerdo a ese mismo documento, la educación preescolar se apoya en los discursos de la sicomotricidad, en la medida en que posibilita desarrollar la educación integral de los niños.

Al mismo tiempo, varias críticas ya fueron apuntadas por autores colombianos al uso de esta corriente. Una de ellas tiene que ver

² Tanto en la *Serie Lineamientos Curriculares* (1997), publicada sobre la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del Ministerio de la Educación Nacional, como en las *Orientaciones pedagógicas para el grado de transición* (2010), también editadas por este Ministerio, es visible la influencia de la sicomotricidad en las consideraciones al respecto del desarrollo de las competencias corporales de los niños.

con su finalidad de “normatizar” (Wilches, 2012). Otra denuncia está relacionada con la idea de educación por el movimiento, lugar en que se hace “uso” del moverse para el trato de otras funciones. Gallo, discutiendo el concepto de cuerpo en el ámbito de la sicomotricidad, específicamente en Le Boulch, dice que aquí el cuerpo es pensado como soporte, medio o instrumento; y que “pretende regular el movimiento humano como un acto consciente, reflexivo y dirigido hacia una finalidad” (Gallo, 2010: 174).

Pero en Colombia no sólo de sicomotricidad ha vivido la Educación Física en el ámbito de la educación de los niños. Otra tendencia, con elementos afines a la Psicomotricidad, resalta la importancia de la disciplina en el Desarrollo Motor de los pequeños. Ya en los años 80 Muñoz (1986: 115) afirmaba que el Desarrollo Motor ha recibido igual atención en cuanto a otros dominios del comportamiento, como el cognitivo y el afectivo social, de manera que se configura como un fenómeno merecedor de análisis y consideración más profunda. Esa importancia se manifiesta en el hecho, aún hoy defendido, de que

...un niño que presente las adquisiciones motoras y motrices esperadas para su edad presentará igualmente un desarrollo cognitivo y de lenguaje acorde con ello. En la misma línea de análisis, un bajo desarrollo motor se relacionará con ciertas dificultades en el complemento de su desarrollo conceptual y de lenguaje, lo que implicará desventajas con respecto con sus coetáneos que tengan un desarrollo acorde a su edad (Terner, 2010: 71).

Ese abordaje se apoya en el discurso de que el desarrollo motor acontece de forma más acentuada en los primeros años de vida: “del nacimiento a los 6 años son los años cruciales de un individuo. Las experiencias que el niño tiene durante este periodo determinarán en gran extensión qué tipo de adulto la persona se volverá” (Mu-

ño, 1986: 116). Muñoz (1991), con base en Gallahue, apunta que el desarrollo motor trata de la práctica de habilidades para mejorar el desarrollo de las personas, y la edad del preescolar corresponde a una fase de movimientos fundamentales o habilidades básicas, que servirán de estructura para otros movimientos más específicos en otros momentos del desarrollo, relacionados con las “habilidades específicas o habilidades culturalmente determinadas que son necesarias para el trabajo, en la vida social, en una palabra, en la vida de las personas” (Muñoz, 1986: 118). Esa fase de los movimientos fundamentales representa para el niño la exploración y experimentación de la capacidad de movimiento de su cuerpo. Es el tiempo para descubrir cómo ejecutar una variedad de movimientos locomotores, manipulativos y de equilibrio (Muñoz, 1991). En ese contexto,

...una Educación Física que pretenda atender las reales necesidades del niño necesita tener como punto de partida la comprensión de los cambios en su comportamiento motor con el objetivo de identificar estas necesidades. Es un propósito por tanto de caracterizar la progresión normal del desarrollo motor del niño y estructurar la Educación Física correspondiente a esa progresión. La posición fundamental es que, si existe una secuencia normal en el proceso de crecimiento y desarrollo humano y en el mecanismo de aprendizaje motor, esto nada más significa que los niños sean orientados de acuerdo con estas características de desarrollo (Muñoz, 1986: 102).

El próximo tópico traza algunas (des)afinidades entre Colombia y Brasil considerando la educación ofrecida a los niños.

Entre Brasil y Colombia: (des)afinidades de la Educación Física en la infancia

Un primer aspecto a destacar del reciente desarrollo de la Educación Física infantil en Brasil y Colombia es que hay una coinciden-

cia en sus historias, en cuanto a la presencia de las perspectivas sicomotora y “desenvolvimentista” (desarrollo motor). Esa similitud se manifiesta, además, por el momento histórico en que aparecen (años 70 y 80), así como en algunas de las críticas recibidas. Sin embargo, diferente a Brasil, las corrientes sicomotora y “desenvolvimentista” aún parecen tener una penetración en la Educación Física preescolar e inicial colombiana, a juzgar por lo que indican Gallo y Urrego (2015), Pérez, Carvajal, Franco, Aza y López (2005) y por los trabajos académicos de Ternera, Acevedo, Ricaurte y Pacheco (2011), Echeverry (2012), Campo (2010), Vivas (2013) y Sarmiento y Franco (2014), así como también por los requisitos de sus presencias en algunos documentos oficiales.

Si consideramos la producción del conocimiento actual sobre la temática, es muy visible la influencia de la Sociología de la Infancia en la teorización sobre la Educación Física infantil. Esa perspectiva, al menos en los materiales que tomamos como referencia, no es mencionada en el caso colombiano. A pesar de esto, tanto Brasil como Colombia entienden que la educación de los niños pequeños constituye un momento que no es preparatorio para la educación subsiguiente y defienden una pedagogía basada en el reconocimiento de las características de los niños. A una investigación futura cabría la tarea de identificar e/o indagar sobre la influencia de la llamada “pedagogía activa” y de la “pedagogía de la educación infantil” (*Serie Lineamientos Curriculares Preescolar*, 1997; *Sentidos de la Educación Nacional*, 2014) en las teorizaciones actuales de la Educación Física preescolar e inicial colombiana. Sería oportunidad, también, para trazar afinidades entre esas pedagogías y las teorizaciones de la Sociología de la Infancia y de la Pedagogía de la Infancia brasilera, ya que todas ellas comparten algunos presupuestos comunes (por

ejemplo, la idea del niño como sujeto de derechos, el protagonismo infantil en la enseñanza...).

El énfasis en el juego es otro aspecto que aproxima las dos realidades aquí comentadas, cuando consideramos la educación de los niños. Tanto en Brasil como en Colombia, el juego o la lúdica, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños. Queda en consideración, la apertura de un programa de investigación para discutir los fundamentos teóricos/metodológicos del juego en las propuestas de educación de la infancia en ambos países.

Otro aspecto común a ambos países es que tienen legislación específica sobre la educación para esa franja etaria. Esas leyes informan, en Colombia, que el único grado que no es optativo es el “grado de transición”, lo que significa que no es obligatorio frecuentar la escuela hasta completarse el quinto año de vida. Además de eso, estas determinan que la “Educación Física, el Deporte y la Recreación” son obligatorios en el contexto de la educación preescolar (3 a 5 años), pero no se hace mención a la disciplina en los documentos que engloban la educación de 0 a 3 años. En el caso brasilero, documentos, como el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) (Lei N° 8.069, 1990), las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) (Lei N° 9394, 1996), el Referencial Nacional Curricular para la Educación Infantil (RNCEF) (1998), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI) (2010) y, más recientemente, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica (DCNEB) (2013), evidencian una preocupación por la infancia y por la educación del niño. Diferente de lo que pasa en Colombia, en Brasil los niños deberán ser matriculados, obliga-

toriamente, a partir de los 4 años.³ Sin embargo, a pesar de esa determinación, y con excepción a la LDBEN (1996), los documentos oficiales no hacen mención explícita a la Educación Física.

Otro punto en común es que también en Brasil, como en Colombia, corresponde a las instituciones de enseñanza la prerrogativa de adoptar o no la enseñanza de la Educación Física para los niños atendidos por la educación infantil. Como consecuencia de esa situación, hoy en Brasil son pocos los sistemas de enseñanza o instituciones que tienen un profesional, con formación en Educación Física, actuando en la educación de los niños pequeños. En otras palabras, a pesar de que la LDBEN (1996) define la obligatoriedad de la Educación Física en todas las etapas de la escolarización brasileña, no está determinado quién debe actuar en la enseñanza de los temas y/o contenidos que componen la cultura corporal infantil. El trabajo con el lenguaje corporal y el juego, en muchos sistemas de enseñanza, acaba siendo atribuido a los profesores generalistas, con formación en Pedagogía. No sorprende que las DCNEI (2010), las RNCEF (1998) y las DCNEB (2013) no hagan mención a la Educación Física propiamente dicha. Eso, por un lado, está relacionado con el modo como está constituida la educación en esa franja etaria, que no se organiza por medio de disciplinas como en las demás etapas de escolarización (como en Colombia). Por otro lado, se refleja la falta de consenso o, incluso, la falta de legitimidad de un profesor específico, como el de Educación Física, cuya especificidad es trabajar el cuerpo en movimiento y sus adjetivaciones, como el juego, actividad neurálgica en el desarrollo integral de los niños.

En suma, los dos países (a pesar de todos los avances epistemoló-

³ De acuerdo a lo expuesto en la Ley N° 12.796, del 4 de abril de 2013.

gicos y legales que la reflexión sobre la educación infantil obtuvo en las últimas décadas) tienen dificultad de reconocer la especificidad de la Educación Física en la educación de la infancia, lo que se refleja en la ausencia de la disciplina en las políticas de Estado encaminadas a la temática. Su legalidad, garantizada por la legislación de Brasil y Colombia, no es suficiente para su reconocimiento en las instituciones dedicadas a la educación de la infancia.

Aunque en las dos últimas décadas se hayan mostrado, en suelo brasileiro, avances en el desarrollo de las investigaciones sobre la Educación Física en la educación de 0 a 6 años, la inserción de la temática en los programas de posgrado del área aún es considerablemente baja, lo que indica, para los próximos años, la necesidad de más estudios en esa dirección. Situación tal vez más desafiante es la del campo de la Educación Física en Colombia, pues encontramos dificultades para identificar trabajos que problematicen el (no) lugar de la Educación Física considerando los recientes desarrollos conceptuales al respecto del tema y sus reflejos en el ámbito legislativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowicz, A. (2011). A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. En: A. L. Faria & D. Finco (Eds.). *Sociologia da infância no Brasil*, Autores Associados, Campinas.

Alzate, M. V. P. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*, Papiro, Pereira.

Arce, A. (2001). “Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo”. En: *Educação & Sociedade*, año 22, N° 74.

Arce, A. & Martins, L. M. (2013). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*, Ed. Alínea, Campinas.

- Bracht, V. (1999). "A constituição das teorias pedagógicas da educação física". En: *Caderno Cedes*, ano XIX, N° 48, Sao Paulo.
- Buss-Simão, M. (2006). "A Educação física na educação infantil: refletindo sobre a 'hora da educação física'". En: *Zero-a-Seis*, vol. 12, Florianópolis.
- Buss-Simão, M.; Fiamoncini, L. (2013). "Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos". En: *Pensar a Prática*, vol. 16, Goiânia,.
- Daolio, J. (2003). "A ordem e a (des)ordem na educação física brasileira". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 25, Campinas.
- Decreto N° 088, de 22 de enero de 1976* (1976). Ministerio de Educación Nacional. Reestructura el sistema educativo y reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial de Colombia. Recuperado 3 de mayo de 2017: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-102584.html>.
- Decreto N° 2.247, de 11 de septiembre de 1997* (1997). Ministerio de Educación Nacional. Establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial de Colombia. Recuperado el 3 mayo de 2017: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-104840.html>.
- Decreto N° 243, de 11 de julio de 2006* (2006). Alcaldía Mayor de Bogotá. Reglamenta el acuerdo 138 de 2004 y se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial. Diario Oficial de Colombia. Recuperado el 2 de mayo de 2017: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=20575>
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010). Ministério da Educação, Brasília.
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (2013). Ministério da Educação. Brasília.
- Echeverry, C. A. M. (2012). "Educación motriz y su incidencia en el mejoramiento de las actividades cotidianas". En: *Revista Corporeizando*, N° 1.
- El juego en la educación inicial* (2014). Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Freire, J. B (1990). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*, Scipione, Sao Paulo.
- Gallo, L. C., Urrego, L. J. (2015). "Estado de conocimiento de la educación física en la investigación educativa". En: *Perfiles Educativos*, N° XXXVII, México.
- Gallo, L. E. C. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*, Editorial Kinesis, Bogotá.
- Krebs, R. J. (1997). *A teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil*, Editora da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Lei N° 8.069, 13 de julio de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília. Recuperado 10 de mayo de 2017: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

Lei N° 9394/96, 20 de diciembre de 1996 (1996). Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília. Recuperado 5 de mayo de 2017: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lei N° 12.796, 4 de abril de 2013 (2013). Altera a Lei N° 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília. Recuperado 5 de mayo de 2017: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm.

Ley N° 115, 8 de febrero de 1994 (1994). Ministerio de Educación Nacional. Ley General de la Educación. Diario Oficial de Colombia. Recuperado 3 de mayo de 2017: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Manoel, E. J. (2008). “A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar: 20 anos: uma visão pessoal”. En: *Revista da Educação Física*, N° 19, Maringá.

Momm, C. M. (2011). “Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt”. Tesis de Doctorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Muñoz, L. A. (1986). “La educación física en el nivel pre-escolar y en la escuela primaria: un enfoque de desarrollo”. En: *Educación Física y Deporte*, N° 8, Medellín.

Muñoz, L. A. (1991). “Evaluación de las habilidades motoras y crecimiento físico de los niños de un jardín infantil”. En: *Educación Física y Deporte*, N° 13, Medellín.

Orientaciones pedagógicas para el grado de Transición (2010). Ministerio de Educación Nacional, Bogotá

Pérez, M., Carvajal, J. A. C., Franco, C. I. G., Aza, E. T. & López, M. M. Z. (2005). “Develando los sentidos de la motricidad en Colombia”. En: *Educación Física y Deporte*, N° 24, Medellín.

Prado, A. E. F. G. & Azevedo, H. H. (2012). “O Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de ‘educação’ para crianças de 0 a 5 anos”. En: A. Arce & M. R. M. Jacomeli, (Eds). *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico na salas de aula*, Autores Associados, Campinas.

Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (1998). Ministério da Educação, Brasília.

Roncancio, C. P. M. & Giomar, E. S. Á. (2009). *La actividad física como juego en la educación inicial de los niños preescolares*. Monografía. Programa de Pos-Graduación en Salud Pública, Universidad de Antioquia, Medellín.

- Sarmiento, M. J. & Gouvea, M. C. S. (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*, Vozes, Petrópolis.
- Sayão, D. (2002). “Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física”. En: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, N° 23, Campinas.
- Serie Lineamientos Curriculares Preescolar* (1997). Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Sentidos de la Educación Nacional* (2014). Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Tani, G. (2008). “Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois”. En: *Revista da Educação Física*, N° 19, Maringá.
- Tani, G., Manoel, E. J. Kokubun, E. & Proenca, J. E. (1988). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, Edusp, Sao Paulo.
- Tenera, L. A. C., Acevedo, P. A. J., Ricaurte, K. M. M. & Pacheco, N. E. P. (2011). “Características del desarrollo motor en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla”. En: *Psicogente*, N° 14, Barranquilla.
- Tenera, L. A. T. (2010). “Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla”. En: *Salud Uninorte*, N° 26, Barranquilla.
- Uribe, I. D. P. (2007). “Teoría y práctica de la Educación Física”. En: B. E. F. Chaverr & I. D. P. Uribe. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción*, Funámbulos Editores, Medellín.
- Vivas, V. E. S. (2013). “Desarrollo motor en los niños de 5 años que ingresan a grado cero con y sin experiencias en educación inicial”. Disertación de Maestría en Educación con énfasis en Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de Colômbia, Bogotá.
- Wilches, D. I. (2012). *Ideas influyentes en la teoría de la educación física de la facultad de educación física de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) entre 1975 y 2000*. Tesis de Doctorado. Programa de Posgraduados em Educación Física y Deportiva, Universidad de León, León.

6/ EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN: DISTINCIÓN INDISPENSABLE PARA EL RESCATE DE LA INTUICIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE¹

Carlos Calvo Muñoz

Educación y escolarización

A lo largo de los siglos en el mundo eurocéntrico se han considerado como sinónimos los procesos educativos y los procesos escolarizados; sin embargo, al observarlos rápidamente, descubrimos que no son iguales, sino muy diferentes, aunque muchos tienen rasgos comunes y otros que no lo son. Entre los elementos en común podemos destacar que ambos tienden al aprendizaje, al menos en su intención, pero los resultados son muy disímiles. Por lo general, en los procesos educativos no escolarizados aprendemos tan bien como el contexto nos permite hacerlo; en tanto que en la escuela nos cuesta mucho aprender y pocas veces lo hacemos bien, a pesar de las metodologías y de la intención del profesor.

Varias razones explican estas diferencias y los estudios abundan en la literatura especializada. Si bien no le resto méritos a esas investigaciones y publicaciones, considero que no toman en cuenta algunos aspectos paradigmáticos cruciales, que abarcan sus aspectos de planificación, contexto, metodologías y sistemas de evaluación.

¹ Este texto deriva de la investigación financiada por Conicyt/Fondecyt/Regular/Proyecto N° 1170019 “El mapa escolar como *epistemicidio* de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes”.

Los procesos escolarizados son lineales, secuenciales y ordenados, mientras que los educativos son discontinuos y caóticos, entre otras características. Los primeros están centrados en la razón, por lo que prescinden del cuerpo porque no se sabe qué hacer con él. Además, se le considera un inconveniente perturbador porque altera el orden escolar en los pequeños pues no se contienen y se mueven sin cansarse; en los púberes porque su sexualidad los desborda y los cambios puberales los transforman, en los jóvenes ya no hay problema porque aprendieron a anularlo en clases. El cuerpo es causa de indisciplina e insubordinación. Por el contrario, en los segundos el cuerpo es y está omnipresente en todas las actividades porque son procesos enactivos donde confluyen cuerpo y mente. Ninguno es prioritario, ni menos excluyente del otro: ambos se requieren (Calvo, 2016a).

Razón e intuición

Esta separación lleva a diferentes engaños. Uno de los más graves consiste en asumir que los procesos educativos son siempre y exclusivamente racionales. Esta suposición se arraiga en la pretensión de que la razón por sí sola es la que nos permite discriminar las causas de los efectos, lo sustancial de lo accidental, la paja del trigo. El error radica en la atribución de exclusividad porque no todo es razonamiento cuando conocemos, pues la intuición tiene un rol activo. El que los procesos intuitivos sean inconscientes e inescudriñables desde sus orígenes al momento de la emergencia a la consciencia completa contra su reconocimiento y valoración. En ella todo es impreciso e incierto, excepto la impresión que causa la intuición porque de golpe aclara sinérgicamente todo. Pero se trata de un chis-

pazo fugaz y efímero, que desaparece rápidamente. Si no se anota, lo intuitivo se pierde para siempre porque es imposible reconstruirlo. ¡Qué lamentable que no se nos enseñe qué hacer con ella ni con sus apariciones escurridizas! (Ferguson, 1992).

Los científicos han terminado reconociendo el aporte de las intuiciones y lo han bautizado como *serendipia*, validando de este modo su existencia. Es *serendípica* una relación que sorpresivamente une lo que no se había podido entrelazar, gracias a lo cual no sólo se pueden superar las dificultades que impedían el avance en la investigación sino que aporta una solución simple y hermosa para resolverlo. Con frecuencia quien ha vivido un momento serendípico exclama: “¡Cómo no se me ocurrió antes!”, porque la evidencia de su sencillez y aporte es apabullante.

El menosprecio de la intuición podría ser inversamente proporcional a la sobrevaloración de la razón en la escuela. Toda la planificación, enseñanza, aprendizaje y evaluación se realiza de acuerdo a criterios racionales. No cuestiono la conveniencia de que se planifique, enseñe, aprenda y evalúe con criterios racionales, pero sí rebato su preeminencia y exclusividad por sobre los procesos intuitivos ya que deja afuera de esos procesos una fuente nutricia incomparable de la cual manan relaciones inéditas gracias a la improvisación emergente.

El proceso intuitivo “no requiere esfuerzo, es automático, rápido, opaco (no sabemos que lo estamos utilizando), procesado en paralelo, y puede prestarse a errores” (Taleb, 2009: 138). El proceso racional, por el contrario, “es el que usamos en el aula, ya que requiere esfuerzo...; es razonado, lento, lógico, en serie, progresivo y autoconsciente” (op. cit: 139). Obviamente, no se trata de optar por uno o por otro, sino de usarlos a ambos para que, gracias a su mutua

retroalimentación, den pie a nuevas e inéditas relaciones sinérgicas. No obstante su riqueza inconmensurable, la escolarización aborta esos procesos por lo que nunca podremos sospechar siquiera cuántas ideas ingeniosas se perdieron para siempre.

El orden escolar se aviene bien con el rigor racional porque la seguridad que le aporta la pide prestada de los resultados de la investigación científica, pero no de los procesos de investigación que vive quien investiga, sean estos los confines del universo, la relación de la entropía con la evolución, los aprendizajes involucrados en la lectoescritura, el sentido de la creación o el canto de las aves, el impacto del *bullying* o la riqueza cultural que aportan los inmigrantes. Todos esos procesos son caóticos, en ellos las ideas se enriquecen y confunden constantemente, propiciando momentos de dudas profundas y otros de chispazos sorprendentes mientras se va atinando y descubriendo la pista que conduce a la conclusión provisoria.

Improvisación

Sin embargo, no hay que minimizar ni descartar que durante el proceso de la pesquisa el investigador ha vivido tironeado por confusiones, dudas y equivocaciones, que muchas veces lo acercan peligrosamente a las fronteras de la zozobra y de la deserción. Además, los problemas que vive no son sólo propios de la complejidad de la investigación sino que entran en juego otros de naturaleza personal y social: celos, envidias, temores, por ejemplo, los que dificultan su trabajo. También influye el riesgo de perder el financiamiento. Este proceso no es el mismo que el de la presentación de los resultados, la que debe hacerse de manera pulcra, precisa y, por qué no, elegante.

Recuérdese la propuesta de Descartes sobre la duda metódica

que nos permite arribar a evidencias indubitables y al uso de conceptos claros y distintos. Sólo así los aceptará la comunidad científica porque legitima el avance científico y el desarrollo tecnológico (Watson, 2017), aunque estos criterios no garantizan el respeto de la naturaleza ni de la vida, pues se pretende evitar todo sesgo y parcialidad, en suma, se busca la objetividad y neutralidad, así como la segmentación del objeto en estudio, el que ha llegado a una pequeñez infinitesimal sorprendente. Este proceder, necesario y legítimo, ha permitido el desarrollo de la ciencia a niveles insospechados un par de décadas atrás. A lo largo de la historia ha habido un proceso de convergencia que ha integrado los aportes de disciplinas que parecían lejanas: conexiones entre la física y la química; la física de partículas con la astronomía y los orígenes de la evolución del universo; la química cuántica y la biología molecular; la pediatría con la etología; la psicología con la física, la química y economía; la genética con la lingüística; la botánica con la arqueología; la climatología con el mito... Todas estas convergencias dan cuenta de un nuevo orden, no previsto previamente, pues se trata de un orden emergente (Watson, 2017: 26).

Macrodatos (*big data*)

En este último tiempo se abren oportunidades para nuevas convergencias extraordinarias gracias al procesamiento de datos, el *big data*. En educación y las ciencias sociales por primera vez en la historia contaremos con millones de datos para analizar, relacionar e inferir. Se nos vienen desafíos conceptuales y metodológicos nunca considerados porque jamás tuvimos acceso a ellos, al mismo tiempo que asistiremos a un riesgo de control tampoco advertido. Millones

de personas se comunican muchas veces al día generando datos que permiten rastrear donde se encuentran, que han comprado, la música que prefieren, las opiniones políticas que apoyan, cuáles son sus amistades y la cercanía que tienen con cada una de ellas (Magnani, 2017).²

La empresa Target ha ofrecido un ejemplo de que los datos muy detallados sobre los consumidores se pueden usar de una manera muy polémica. Un científico que trabajaba para Target halló una serie de correlaciones muy complejas relacionadas con la compra de 25 clases de productos para la cosmética y la salud que indicaban un estado incipiente de embarazo. Este análisis incluso podía calcular la fecha aproximada del nacimiento de un bebé. Target empezó a bombardear a mujeres con ofertas para embarazadas en unas etapas tan iniciales del embarazo que, en algunos casos, las interesadas aún no habían dado a conocer su estado a sus familiares más cercanos. En un artículo publicado a principios de 2012 en The New York Times, se decía

² El siguiente no es más que un *meme* apócrifo que fantasea sobre lo que está sucediendo con el uso de las redes sociales (*big data*). Lo copio porque me parece que ejemplifica claramente esta situación:

-¿Hola, pizzería Pepito?

-No, señor. Pizzeria Google.

-Ah, discúlpeme... marqué mal...

-No, señor, marcó usted bien. Google compró la cadena Pepito.

-¿Sí? Bueno... entonces anote mi pedido, por favor...

-¿Lo mismo de siempre?

-¿Y usted cómo sabe lo que pido yo?

-Según su Pepito Caller ID, las últimas 12 veces usted ordenó una napolitana grande con jamón y pimentón.

-Sí, esa quiero...

-¿Me permite sugerirle una pizza de masa sin sal, con ricota, rúcula y tomate seco?

-¡No! Detesto las verduras.

-Su colesterol no es bueno, señor.

-¿Y usted cómo sabe?

-Cruzamos datos con su isapre y tenemos los resultados de sus últimos 5 análisis de sangre. Acá me sale que sus triglicéridos tienen un valor de 180 mg/DL y su LDL es de...

-¡Basta, basta! ¡Quiero la napolitana! ¡Yo tomo mis medicamentos!

-Perdón, señor, pero según nuestra base de datos no los toma usted regularmente. La última caja de Lipitor Forte de 30 comprimidos que usted compró en FarmaCity de Santiago Centro fue el pasado 2 de febrero a las 3.26 pm.

-¡Pero compré más en otra farmacia!

-Los datos de sus consumos con sus tarjetas de crédito Visa y Mastercard no lo demuestran, señor.

-¡Pagué en efectivo!

-Los datos de sus extracciones con la tarjeta del Banco de Chile no lo demuestran, señor.

-¡Tengo otra fuente de efectivo!

-Su última declaración de ganancias no lo demuestra. No queremos que tenga problemas con el fisco, señor...

-¡Pero por qué no te vas al carajo...!

-Perdón, señor, sólo queremos ayudarlo.

-¿Ayudarme? ¡Estoy harto podrido de Google, Facebook, Twitter, WhatsApp! Me voy a ir a una isla sin internet, cable ni telefonía celular.

-Comprendo, señor, pero aquí me sale que su pasaporte expiró hace 5 meses...

que el padre de una adolescente se había quejado a la dirección de una tienda por haber enviado a la dirección de su hija un correo electrónico con productos para embarazadas; al final resultó que Target sabía más que él. Algunos críticos temen que esta historia más bien desagradable solo sea el comienzo, y que los macrodatos se usen cada vez más para generar predicciones que puedan violar la privacidad de las personas o incluso su libertad (Ford, 2016: 89).

Según Ford, ya existe la tecnología que permite escribir artículos coherentes en diversas áreas como deportes, negocios y política. La tecnología *Narrative Science* redacta una noticia cada 30 segundos, y muchas de ellas se publican en sitios webs muy populares que prefieren no reconocer el uso de sus servicios. Algunos expertos en informática predicen que en unos 15 años el 90% de los artículos se escribirán usando un algoritmo, porque éste podrá seleccionar la información que necesita para relacionarla con coherencia y sentido.

*La gran mayoría de estos datos son... “no estructurados”. En otras palabras, se recopilan en una variedad de formatos que difícilmente se pueden cotejar o comparar. Es algo muy diferente de los sistemas tradicionales de bases de datos relacionales donde la información se organiza en filas y columnas que hacen que la búsqueda y la recuperación de los datos sea muy rápida, fiable y precisa. La naturaleza no estructurada de los macrodatos ha impulsado el desarrollo de métodos nuevos para hacer uso de la información procedente de una variedad de fuentes. La rápida mejora en este campo solo es un ejemplo más de que los ordenadores están empezando a encargarse de tareas que antes estaban a cargo de personas. Después de todo, **una de las características más exclusivas del ser humano es su capacidad para procesar continuamente torrentes de información no estructurada procedentes de su entorno.** La diferencia, claro está, es que en el ámbito de los macrodatos los ordenadores son capaces de hacer lo mismo a una escala que para una persona sería imposible. Los macrodatos están teniendo un impacto revolucionario en una gama muy amplia de áreas, incluyendo la industria, la política, la medicina y casi cualquier campo de las ciencias naturales y sociales (Ford, 2016: 88).*

He resaltado en negrita lo referido a la capacidad del ser humano para procesar información “no estructurada”, pues la organización

escolar continúa insistiendo en que la enseñanza y el aprendizaje escolar deben seguir un orden preciso, predeterminado y organizado en todas sus fases. Eso coarta la propensión a aprender y favorece el desarrollo de la privación cultural, que entraba el aprendizaje en todos sus niveles. Los datos son apabullantes. De hecho, muchos responsables de las industrias de punta consideran que los nuevos algoritmos amenazarán la fuente laboral de profesionales altamente calificados, incluso de aquellos que cuentan con posdoctorados.

Agrava este escenario la mala redacción y la pésima lectura de muchos egresados universitarios –por si acaso, estos datos se refieren a Estados Unidos y no a Chile, pero igual nos tocan–. ¿Cómo puede ser posible haber permanecido en el aula escolar leyendo y escribiendo todos los días, por unos diez meses al año y por doce años y se egrese de la escuela sin leer comprensivamente ni escribir con coherencia y soltura?

Quill es un sistema de uso general para el análisis y la redacción de escritos capaz de generar informes de alta calidad para consumo interno o externo de muchas industrias. Empieza recopilando información de una variedad de fuentes como bases de datos de transacciones, informes financieros y de ventas, sitios web e incluso redes sociales. A continuación, realiza un análisis en el que define cuáles son los hechos y las ideas más importantes e interesantes, y redacta un texto coherente con toda la información obtenida. La empresa afirma que el trabajo es equiparable al del mejor analista humano. Cuando el sistema se ha configurado, Quill puede generar informes comerciales casi al instante y los entrega sin intervención humana. Puesto que uno de los primeros inversores de Narrative Science fue In-Q-Tel, el fondo de capital de riesgo de la CIA, es muy probable que Quill se use para automatizar la traducción de datos recopilados por los servicios de inteligencia de Estados Unidos a un formato narrativo fácil de entender (op. cit: 86-87).

Todos estos cambios no terminan aquí. Schwad (2016) nos informa que hace un lustro en Google reconocieron que una búsqueda de información en su base de datos requiere casi la misma capaci-

dad de cómputo que el programa Apolo. Esa capacidad de cómputo la tenemos en nuestro celular, a costo cero si estamos conectados a una red pública. Agrega:

“*Deep Knowledge Ventures*, un fondo de capital riesgo con sede en Hong Kong que invierte en ciencias biológicas, la investigación del cáncer, las enfermedades relacionadas con la edad y la medicina regenerativa, nombró miembro de su junta directiva a un algoritmo de inteligencia artificial llamado VITAL” (Inversión para la Validación de las Ciencias Biológicas)” (p. 182). Citando a la revista *Fortune* agrega: “Watson, de IBM, ...ya ha demostrado una tasa de diagnóstico del cáncer de pulmón mucho más precisa que los seres humanos (90% frente al 50% en algunas pruebas). La razón reside en los datos: estar al tanto de toda la información médica podría llevarles a los doctores 160 horas por semana, así que estos posiblemente no estén en condiciones de revisar la enorme cantidad de nuevas ideas o incluso evidencias clínicas que les permitan emitir un mejor diagnóstico. Los cirujanos ya utilizan sistemas automatizados como ayuda en procedimientos poco invasivos” (184).

El tema es complejo y llama la atención de los estudiosos. Zara Mirmalek es una de las antropólogas que ha iniciado una investigación etnográfica de los robots, esto es, las interacciones entre seres humanos y robots dentro de un marco modificado de comunicación intercultural y estudios en el lugar de trabajo (*Ethnography matters*).

Paradoja y paradigma

A pesar de los logros espectaculares que estamos comenzando a experimentar, una paradoja y una escisión paradigmática afecta a este desarrollo y, por consiguiente, a la escuela, los escolares y

los profesores. La paradoja es que la gran riqueza de información de la disciplina genera una pobreza respecto a las otras y un mayor aislamiento con el resto de la población, análogo a lo que le sucede al escolar en la escuela, que pierde preeminencia frente a los contenidos disciplinarios que llenan el currículo oficial de datos, sin que alcance a establecer relaciones significativas para él.

La escisión paradigmática implica parcialidad y segmentación porque la vida sólo es estudiada en algún aspecto de su complejidad, sea esto su manifestación física, química o fisico-química, por ejemplo. Se espera que los aportes parciales de cada estudio den cuenta de la totalidad, pero ésta se escapa cada vez más a medida que más se profundiza en el tema. A veces sucede lo contrario, cuando sorpresivamente algunas personas excepcionales, como Giordano Bruno, Newton, Plank, *madame* Curie, Darwin, Einstein, Turing, etcétera, asombran con algún descubrimiento novedoso, que unifica lo que nadie había logrado conseguir. Sin embargo, no basta el genio individual sino que es indispensable la contribución de la comunidad especializada. Basta recordar que se le atribuye a Newton haber afirmado que pudo ver tan lejos sólo porque se subió a los hombros de gigantes y desde allí pudo observar, relacionar y elaborar. Tampoco hay que olvidar que todos estos grandes hombres, y también a los que no lo son y se dedican a investigar, padecen de confusiones y angustias profundas mientras investigan a lo largo de muchos años. Además, no hay que descartar la envidia de sus colegas que también les ha afectado gravemente.

Otro de los problemas es que, si bien el investigador y el equipo de investigación pueden establecer *a priori* qué es lo que buscan, gracias a su conocimiento del asunto, no pueden anticipar las novedades que emergerán a lo largo del proceso. Esto significa que no

hay manera de que se pueda anticipar qué será ni cómo se comportará porque sus propiedades surgen en el momento de la emergencia y no pueden anticiparse. Ejemplificar con el agua claro y sencillo: Si bien el agua no fue “descubierta” en un laboratorio, porque todos los seres humanos la hemos bebido y nos hemos limpiado con ella, sí lo fue el develamiento de que ninguna de las propiedades que manifiesta como gas, líquido o sólido se encuentran ni siquiera esbozadas en el hidrógeno y el oxígeno. El agua es una propiedad emergente que entraña reorganización de las nuevas relaciones, las que modifican los elementos y el funcionamiento de todo el sistema. Es, también, recursiva porque desafía la concepción de causa/efecto de la ciencia tradicional; además, es imprevisible e inesperada (Capra y Luisi, 2016; Moraes, 2015).

Procesos educativos como fenómenos emergentes

Me parece que los procesos educativos son emergentes, al igual que la enseñanza y el aprendizaje; empero, la concepción paradigmática de la escuela dificulta al máximo que fluyan las interacciones que darán pie a constelaciones emergentes, pues no se sabe qué hacer con tanto desorden. Se rechaza que el ser humano necesite pensar *desordenadamente* para crear nuevos pensamientos o para descubrir algo nuevo. Para la creación de *Watson*, el computador de IBM que triunfó en el programa de tv estadounidense *Jeopardy*, concurso de conocimientos con preguntas sobre temas diversos (historia, idiomas, literatura, bellas artes, cultura popular, ciencia, geografía, y deportes, y que hoy amenaza el ejercicio de ciertas prácticas médicas), los programadores de IBM “le permitieron aprender y buscar pautas por sí mismo, para que aprendiera de manera flexible,

al igual que el cerebro humano”, esto es “a buscar patrones al tiempo que identifica el potencial para poder transgredir esos patrones” (Weems, 2014: 142-143). Reconocen los programadores que lo más difícil en la programación de *Watson* fue permitirle captar el sentido capcioso de las preguntas, es decir, de aquellas preguntas que apuntan a una dirección, pero que se dirigen a otro sentido, como sucede en un chiste.

Es angustiante comprobar mil veces que la escuela, en vez de favorecer la enseñanza y el aprendizaje emergente, fuerza a los educandos a ser como máquinas excelentes repetidoras. Weems nos advierte:

“Es posible que los ordenadores piensen algún día igual que la gente, y quizá hagan descubrimientos y cuenten chistes que transformen el humor, pero cuando sea así... tendrán que adoptar las mismas características que permiten a la gente hacer esas cosas: tendrán que actuar y pensar de manera desordenada, y eso no se conseguirá o través de reglas y programas sencillos, sino que requerirá algo completamente diferente. Me refiero a los algoritmos evolutivos, que se basan en el mismo proceso que nos hizo ser humanos: la selección natural. Más que basarse en reglas programadas en la memoria del ordenador, los algoritmos evolutivos comienzan de manera simple, pero se van modificando lenta e imperceptiblemente. Al igual que ocurre con la selección natural, a los algoritmos que triunfan se les permite sobrevivir, y los que fracasan son reemplazados en futuras generaciones. Los científicos informáticos que utilizan algoritmos evolutivos para solucionar problemas no especifican cómo se dio con la solución. Lo que hacen es simplemente definir el éxito. Y eso se basa en lo que quieren que sus programas acaben por hacer” (Weems, 2014: 156-157).

Infelizmente el estudio de los procesos educativos no ha recibido la atención paradigmática adecuada que favorezca y estimule hacerlo desde fuera de los márgenes epistemológicos dominantes. Conviene recordar que desde hace siglos la educación escolarizada no ha cambiado radicalmente, excepto mudanzas en la infraestructura, programas de estudio, remuneraciones, metodologías, etcéte-

ra, que, siendo necesarias e impostergables, son insuficientes. El fracaso escolar, que todavía afecta a millones de escolares en el mundo, es la prueba incontestable e irrefutable de la ineficacia e impertinencia de aquellas reformas. Se culpa a los alumnos, a los profesores, a las familias, al barrio, a la distracción, a la falta de motivación, a las redes sociales, al *bullying*... pero no se intenta desvelar cómo principian, despliegan, fructifican y declinan en contextos caóticos y complejos (Calvo, 2016b, 2015, 2014; Moraes, 2008).

Al alumno recluido en la sala de clases con frecuencia se le impide que autoorganice sus aprendizajes emergentes al imponerle contenidos específicos que debe aprehender y repetir de la manera más exacta, sin importar las incógnitas que encierre el contenido curricular –¿si transformamos el almuerzo en pensamiento, qué pensamiento nos provocaría un huevo frito y cuál una leche con lúcuma o el salmón ahumado? – o si la monotonía de la enseñanza no despierta en el educando interrogante alguno.

Esos cambios van parejos con el cuestionamiento al valor y aporte de los grados académicos, magíster, doctorado y posdoctorado, incluso aquellos logrados en universidades ubicadas en los mejores puestos de los rankings internacionales. En la ciudad de Mountain View, California, ubicado en el epicentro del Silicon Valley, donde opera Google y otros grandes, funciona la *Singularity University* (<https://su.org/>), que busca el desarrollo exponencial de las tecnologías para resolver los grandes desafíos de la humanidad, sin ofrecer grados académicos (<https://su.org/about/faq/>). Se financia gracias al aporte de Google, Deloitte, Genentech, Unicef, Autodesk, entre otros.

Me ilusiona pensar que se acerca el momento en que podamos investigar la naturaleza de los procesos educativos, no confundir

con los escolarizados, indagando en las relaciones que podamos establecer a partir de los macrodatos no estructurados (*big data*). ¿Podemos soñar con propiedad que allí encontraremos los medios para relacionar millones de datos en busca de regularidades y patrones, que hoy sólo podemos aventurar? Sin ninguna duda, se trata de una cuestión incipiente, que requerirá muchas reflexiones, aclaraciones, confusiones, puestas al día, revisiones, etcétera, por parte de la comunidad educativa, pero que no podemos ignorar ni postergar encandilados por las fantasmagóricas luces de sirena del sistema escolar. ¿Podrán los macrodatos darnos lo que la investigación del ADN dio a la medicina?

En cuanto una rama del conocimiento se convierte en una ciencia de la información, como ha ocurrido con la medicina tras la secuencia del genoma, se produce un avance de forma exponencial: dos, cuatro, ocho, dieciséis (...) Eso está empezando a pasar con otros campos como la energía. En 20 años, viviremos en un mundo muy distinto: tenemos que llegar preparados a la singularidad (Ray Kurzweil, director de Singularity University).

Si hormigas y aves aprenden, ¿por qué no lo hacemos nosotros?

Los procesos educativos nos han acompañado siempre y lo seguirán haciendo porque fluyen gracias a nuestra curiosidad connatural y a nuestra capacidad de conocer, inferir y relacionar. Se encuentran evidencias de aprendizaje con diferentes niveles de complejidad entre los seres vivos. Se ha descubierto que aquellas hormigas que tienen más experiencia *enseñan* a las más rezagadas; lo hacen caminando junto a ellas, haciendo pausas durante la ruta para permitir que la otra hormiga explore los puntos de referencia y reemprenda el viaje sólo después de que éste las toque con una antena (Acker-

man, 2017:144). La misma autora nos informa que:

Muchas especies de aves son muy sociables. Crían en colonias, se bañan en grupos, descansan en congregaciones y se alimentan en bandadas. Escuchan a hurtadillas. Discuten. Hacen trampas. Engañan y manipulan. Secuestran. Se divorcian. Exhiben un pronunciado sentido de la justicia. Hacen regalos, juegan al balón prisionero y al juego de tirar de la cuerda con ramitas, filamentos de musgo y trocitos de gasa. Roban a sus vecinas. Advierten a sus crías que se mantengan alejadas de los desconocidos. Se burlan. Cultivan sus redes sociales. Rivalizan por el estatus. Se besan para consolarse mutuamente. Enseñan a su prole. Chantajejan a sus padres. Convocan a testigos para presenciar la muerte de un compañero. E incluso hacen duelo. No hace demasiado tiempo, este tipo de saber hacer social se consideraba absolutamente fuera del alcance de un ave. La noción, por poner un ejemplo, de que un pájaro pudiera intuir lo que otros pájaros pudieran estar pensando se consideraba absurda. En el pasado reciente, esta concepción ha cambiado y la ciencia sugiere que algunas especies de aves tienen vidas sociales casi tan complejas como la nuestra, para las cuales se precisan habilidades mentales muy sofisticadas (Ackerman, 2017: 127).

Ya se especula con antecedentes consistentes de que algunas aves formularían una teoría de la mente, en tanto cuanto han sido capaces de anticipar lo que su congénere haría o desearía. También usan metaherramientas. Intriga el que hayan evolucionado con otro diseño de su cerebro, pero que muestren convergencias, lo que apoya la idea que se trata de una evolución convergente. Citando al primatólogo Frans de Waal, Capra y Luisi plantean que lo que nos ha impedido reconocer la capacidad de muchas formas de vida es la “antroponegación, esto es, la incapacidad de detectar características similares a las de los humanos en otras especies. Los *antroponegadores* intentan erigir un muro de ladrillo que separe al ser humano del resto del reino animal” (Capra y Luisi, 2016: 34).

¿Seremos una suerte de *antroponegadores* educativos por preservar la preeminencia del escolar por sobre la del educando?

A modo de provocación

Al educarnos somos el proceso y estamos participando plenamente en él; al escolarizarnos sólo estamos parcialmente en ese proceso. Esta es una afirmación cruda que muestra que la escuela no logra cautivar a plenitud al alumno, que de ser quien se mueve hacia la luz muda en un ser sin luz. La mayor parte de los profesores interpreta alumno como un ser sin luz. Yo también lo aprendí de ese modo, pero desde que comprendí sus implicaciones lo deseché definitivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, Jennifer (2017). *El ingenio de los pájaros*, Ariel, Bogotá.
- Calvo, Carlos (2016b). “¿Cómo es posible el fracaso escolar si estamos dotados para aprender?”. En: *Enfoques Educativos*, N° 13.
- Calvo, Carlos (2015). “La propensión a aprender atrapada por la escolarización”. En: *Infancia, Educación y Aprendizaje* (IEYA), N° 1. Ver: <http://revistainfanciaeducacionyaprendizaje.com>
- Calvo, Carlos (2014). “¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender?”. En: *Polis*, N° 37, Santiago.
- Calvo, Carlos (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*, Editorial Universidad de La Serena, La Serena.
- Capra, Fritjof & Pier Luigi Luisi (2016). *The system view of life. A unifying vision*, Cambridge University Press, New York.
- Ethnography matters, *The ethnography of robots* (2012). <http://ethnographymatters.net/blog/2012/01/15/the-ethnography-of-robots/> (revisado el 10 de junio del 2017)
- Ferguson, Marilyn (1992). *Pragmatic*, Editorial EDAF, Madrid.
- Ford, Martín (2016). *El auge de los robots. La tecnología y la amenaza de un futuro sin empleo*, Paidós, Buenos Aires.
- Magnani, Esteban. “Hácete amigo del big data”. En: revista *Anfibia*. Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Moraes, Maria Cândida & Juan Miguel Bataloso Navas (colab.) (2015). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação. Fundamentos ontológicos e epistemológicos*, Papyrus Editora, Sao Paulo.

Moraes, Maria Cândida (2008). *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinariedade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*, Antakaran/ Willis Harman House, Sao Paulo.

Schwab, Klaus (2016). *La cuarta revolución industrial*, Debate, Barcelona.

Singularity University, https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_de_la_Singularidad (revisado 10 junio 2017)

Stern, André (2009/2015). *Yo nunca fui a la escuela*, Litera Libros, Albuixech (Valencia).

Taleb, Nassim Nicholas (2009). *El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable*, Paidós, Buenos Aires.

Watson, Peter (2017). *Convergencias. El orden subyacente en el corazón de la ciencia*, Planeta, Barcelona.

Weems, Scott (2014). *La ciencia de cuándo reímos y por qué*, Taurus, Buenos Aires.

7/
**ENTRE LA ESTÉTICA Y LA POLÍTICA
DEL TRATAMIENTO CORPORAL
DE LA INFANCIA EN MEDELLÍN: TRES CASOS**

**María Isabel Herrera Velásquez
Daniel Hincapié Bedoya
William Moreno Gómez**

*No lograr orientarse en una ciudad aún no es gran cosa.
Mas para perderse en una ciudad, al modo de aquel que se
pierde en un bosque, hay que ejercitarse.*

(Walter Benjamín)

Introducción

En América Latina prolifera en los últimos años un volumen importante de estudios relativos a la infancia, sobre todo desde los campos de la educación, la antropología y la política. Esta producción se realiza desde diversas orillas; entre otras, se hacen notar las perspectivas cristianas (sacralizadoras), vitalistas, críticas, oficiales, étnicas, funcionales y economicistas. Asuntos como la crisis de la educación básica, el trabajo infantil y el uso de los niños y niñas en las economías y en la guerra, entre otras cuestiones no menos importantes, han hecho que la mirada se vuelque de manera intensa sobre la infancia.

Como plantearan Sosenski y Jackson (2012), este amplio tratamiento también descubre algunas carencias sobre las experiencias y prácticas infantiles situadas; enfoque del drama de la vivencia infantil y juvenil que permite problematizar y ampliar desde la realidad, las representaciones que de este lado de *la línea* se constituyen sobre

la infancia. Prácticas y representaciones que la institucionalidad de infancia, llámese Estado, universidades, centros de investigación, legisladores, centros de acogimiento, asistencia y formación, abordan, generalmente, desde dictados y enmarcaciones histórico culturales extrañas.

Este texto, a partir de la reflexión sobre tres casos emblemáticos de la vivencia de la niñez y la juventud en Medellín, intenta mostrar las condiciones de intervención y de participación de estos “sujetos de derecho”, en la cultura, la política, el mercado y la recreación en la ciudad. Deslizarse por el resquicio de las representaciones, para intentar captar en el acontecimiento cotidiano, las condiciones de existencia de estos sujetos. En tres presentaciones, el niño y la niña o el joven y la joven aparecen como sujetos recreados en los límites formales, como consumidores y como sujetos activos y pasivos de la política de distribución del territorio ciudad.

Vagabundear la ciudad, más allá de su geométrica, permite la sorpresa, el *ensoñamiento*; en palabras de otros educadores: *diseñar* la ciudad; y esta posibilidad implica una lectura crítica de lo que de ella y de quienes la habitan nos emociona, nos atraviesa. Se diría que no es una práctica sistemática ni rigurosa, pero este *envolante* lúdico es una forma de adentrarse en las prácticas de quienes la viven y malviven, que aventura los sentidos a ser atrapados por un acontecer emocionante; en este caso, introducirse prudentemente en la vivencia lúdica de la niñez y la juventud medellinense. Acción que nos permite captar, reconocer y, con ello, reconstruir la ciudad, construyéndonos y construyéndonos en el acto. Este escrito recoge tres experiencias corporales captadas en un viaje por Medellín que intenta abrir rutas para la comprensión de la urbe a través del pensar las prácticas ludo corporales de sus habitantes *menores*.

La cuestión

Se configura ante nuestros sentidos una cadena de realidades que perfilan un campo de actuación comprensiva sobre las prácticas ludo-corporales seleccionadas en tanto expresiones de una experiencia de ciudad que conmueve y que, por tanto, en su proceso de significación permite reconocer las condiciones de la existencia de la infancia y la juventud en la ciudad.

La intelectualización categorial

La infancia como *categoría de pensamiento* (Durkheim, en Varela, 1992) se ha constituido en un concepto teórico, abstracto y, en cierta forma, en una reflexión enajenada de la realidad simbólica y material que vive la niñez. Podría aventurarse que, en medio de la retórica y la cavilación académica y política, se escapa el drama social y se ignora la infancia como una de las prácticas fundantes de lo social. Hablamos de la infancia como acontecimiento moderno. Se privilegia la racionalidad conceptual de una categoría que bajo su “objetividad” anula la experiencia dramática de la niñez y la juventud que hoy viven y *malviven* la ciudad.

El abandono y la anomia institucional

La estadística oficial muestra una escandalosa situación referente a la violencia ejercida contra los niños y niñas. 162 homicidios entre 2013-2015; reclutamiento, utilización para el expendio y estímulo interesado del consumo de alucinógenos, la explotación sexual y comercial; 840 niñas y niños desaparecidos y 3.865 casos de violencia sexual entre los años 2012 y 2015 (Personería de Medellín, 2016). En el Valle de Aburrá se registran 35.000 menores objeto del trabajo

precoz (Jaramillo y Peña, 2016). En el país alrededor de 800.000 niños y niñas de estratos 1 y 2 estuvieron por dos meses entre 2016 y 2017 por fuera del programa bandera de la protección social del Estado. Es tan precaria la situación de la niñez que nadie, excepto las propias familias de los niños y niñas, se percató del asunto. El país siguió como si nada.

La naturalización de la violencia

La violencia contra la niñez se ha naturalizado, el drama hace parte del paisaje y del cotilleo público, es un punto más de la conversación intrascendente, una anécdota que deja en evidencia la irreflexividad y la complicidad de la voz pública, incluida la farsa lastimera de los medios vende-cosas. Giroux lo ha analizado bajo la lupa de la política cultural; como ejemplo menciona la estigmatización ruidosa que se hace de la violación y el violador, al tiempo que se legitima, social y culturalmente (de manera sutil) la sexualización y comercialización de la infancia promovida por la industria del consumo (2003).

La expropiación de la voz

Paradójicamente, de manera conveniente para los menos, las niñas, niños y los jóvenes han sido objeto de la silenciación por quienes, en medio de la indiferencia social, se han autodesignado representantes de la experiencia ajena (Giroux, 2003). Los periodistas, psicólogos, sociólogos, policías, curas y profesores somos quienes nos hemos tomado la voz aun cuando hemos sido (en numerosos casos) nosotros mismos los perpetuadores de la vulneración. Cabe la vieja, pero actualizada consigna del francés *¡Dad la voz a los prisioneros!* (Foucault y Deleuze, 1977); dejarlos hablar y recuperar la experiencia antes que silenciarla. Que niñez y juventud hagan política.

La infancia como universal epistémico

Como referencialidad epistémica, constituye una representación hegemónica y occidentalizada. Categoría que ha pasado por alto las condiciones histórico-culturales de la niñez latinoamericana. El drama que viven los niños de la ciudad exige, a la manera de Escobar (2016), un *desclasamiento epistémico*, que nos lleve a teorizar y construir categorías de pensamiento desde las realidades locales.

La criminalización de lo joven

En la ciudad lo joven huele a criminal; raqueteo con lectores de metal, presentación de tarjetas con chip, retenes donde el ser joven es razón de requisas, maltratos y reseñas policiales, policías en pasillos escolares. Hay comportamientos del Estado que demuestran una particular práctica de hostigamiento, criminalización y estigmatización de los jóvenes afectando sus derechos. En un mes, 483 jóvenes fueron aprehendidos en Medellín por diversos casos.

Problemáticas que orientan una aproximación lectora a las condiciones de existencia y expresión ludo-corporal de niñez y juventud en Medellín; pregunta por el *a qué, por qué y para qué* se juega en la ciudad.

Referencialidades epistémicas para la comprensión de un estado de juego para la infancia en Medellín***Antropológica des-pensada desde las demandas de lo local***

Las categorías de pensamiento, aporte de Durkheim al pensamiento social, desde la perspectiva de Varela (1992) se configuran y reconfiguran en función de las culturas, el tiempo y el espacio donde habita el cuerpo sujeto de experiencia histórica; en este caso la categoría infancia como universal prevalente en el orden de las represen-

taciones de lo local, desnaturaliza y por tanto debe ser des-pensada, *desuniversalizada*. Es necesaria una revisión reflexiva y crítica que permita entender mejor cómo se ha constituido, inventado y reinventado dentro de los distintos grupos sociales y en las diversas latitudes.

Desde este lado de *la línea*, De Sousa (2010), problematizándose desde la idea del pensamiento abismal, advierte sobre la división de las realidades sociales y el universo en un sistema de distinciones visibles e invisibles; el universo de “este lado de la línea” (visible) y el universo “del otro lado de la línea” (invisible), este último desapareciendo como realidad; borrados, como si no se existiera. Desde esta proyección se nos invita a la configuración, sin desconocimiento de lo otro y del otro, de nuestras propias herramientas conceptuales, construir nuestra propia caja de herramientas. Nociones explicativas que nos permitan reconocer y entender, a la luz de los análisis en realidad, las condiciones de existencia de una infancia situadas. De esta manera, en este texto, se hace un esfuerzo por comprender las condiciones de existencia de la infancia en Medellín, para ello se acude a la lectura estética del sujeto y sus intercambios sensibles, allí, la condición de niñez y juventud en su **estado de juego**.

Estado de juego y potencial corporal de la infancia en ciudad

La palabra *estado* indica una condición y *juego* opera como adjetivo. Es condición de existencia del sujeto, da cuenta de la fuerza de existencia por sí mismo en contexto. Algo o alguien está en *estado de juego* (existencia lúdica). Pero el jugador no siempre puede jugar; el jugar tiene condiciones, además todos no pueden siempre jugar a lo mismo. Esta condición está dada por garantías políticas, sociales, históricas, culturales y educativas. Es una condición que se da en contexto, en institución, en condición de corporalidad situada

y generalmente curricularizada. El juego desublimado y de tiempo libre son una ilusión; los comporta el sujeto como potencial, pero para su despliegue, lo fija o condiciona lo social desde los procesos de enmarcación y clasificación interesados.

Los juegos, las jugadas, así como los desacatos, y los desplantes son fintas georreferenciables por la gubernamentalidad situada. El *estado de juego*, como el de oración, resistencia, divulgación, denuncia, gestación o enamoramiento, están agenciados por las políticas, las estrategias y los dispositivos de gobierno (escuela, club, milicia, juzgado, Iglesia, medios). El *estado de juego* define el potencial que posee el sujeto para someterse, adscribirse o resistirse en un encuadre ajeno o extraño (colonial, urbano, adulto, patriarcal, tradicional, popular, ancestral) o para asumirse en una disposición de oposición, de consentimiento. Alguien juega (el niño/a), pone a jugar (el club, la municipalidad, la ciudad, el maestro, el animador), permite jugar (la madre, el maestro) o utiliza el juego (los comerciantes, los doctrineros) en función del sentido, la potencia o el horizonte político y ludo estético que les moviliza.

Actitud estética para comprender la inversión corporal en la infancia

La lectura de los intercambios sensibles –que se producen en las prácticas de intervención de la infancia en la ciudad– favorece aproximaciones que permiten reconocer las condiciones de existencia de este importante sector de lo social; reconocer la infancia situada, sus guías, sus filantropías, reconocer a los infanticidas y a los infantilizadores, sus instituciones, sus métodos, sus epistemes y sus políticas.

Desde los aportes de Ibáñez (1979), Varela (1992), Castañer (1996, 2001) y Mandoki (2008), se define un lector estético que hipotéticamente permite reconocer el talante de la intervención de los

cuerpos situados (*estesis*). Para ello acudiremos a la lectura de los lenguajes y para-lenguajes (retórica), a la lectura de las inversiones corporales que permiten una comprensión de las condiciones del drama de la infancia. Qué se dice, qué hacen, en qué condiciones viven lo social y lo institucional. Cuál es la magnitud, la dirección y el sentido de los ejercicios y las intervenciones de y sobre la infancia; cuál es el escenario, las formas de habitar lúdicamente el territorio y el tiempo, cuáles son las tramas y los vínculos que se tejen al jugar, cuál es el drama situado (posibilidad de captación del sentido y los sinsentidos de los intercambios).

Zerubavel (lo cita Mandoki, 2008: 83) plantea que “el tiempo es un ritmo a la vez circadiano o biológico y social, fondo de actividades cotidianas o patrones de regularidad temporal con los cuales le otorgamos un sentido de orden a la vida”. El espacio, según Mandoki, da cuenta del “aquí” de mi cuerpo constituido por el espacio como el tiempo (por el “ahora”); sugiere ella, desde los trabajos de Lakoff y Johnson (1980), que tiempo y espacio no se quedan en el cuerpo ni en el presente, se consideran categorías fenomenológicas. Sugiere ella –extrañando la dimensión física de lo espaciotemporal– su referencialidad, como condición de reconocimiento de la existencia de la experiencia en la vida cotidiana. Sin lo espaciotemporal no sería posible esta; por tal razón, las dos dimensiones son referentes fundantes e imprescindibles para una lectura situada del drama de la infancia.

Política y sentido de la infancia en el estado de juego y de convivencia

Dewey (1989) precisaba que en el *campo de juego* cuentan las organizaciones sociales. Cuentan las instituciones, las denominadas matrices de lo social (casa, barrio, escuela, iglesia, club, medios). Para Foucault (1987) cuenta la intervención externa, pero también

la del sujeto sobre sí mismo. Por ello, la posibilidad de hacer lecturas de los intercambios sensibles, parten de aproximaciones comprensivas a la actividad del propio sujeto (ensimismado), también de una aproximación comprensiva a la actividad del sujeto en los *espacio-tiempos* donde se juega, donde se despliega la infancia; perspectiva que permite lecturas de la acción interviniente del gobierno que ejercen las instituciones sobre la infancia. Esta aproximación hace posible comprender los sentidos y sinsentidos, los contrasentidos, la brecha entre lo que se dice y se hace en los procesos de la intervención de la infancia.

Una categoría desarrollada por el grupo PES, denominada *efecto convivencia*,¹ entra en relación con la categoría *estado de juego*; se configura una referencialidad potente para comprender en la cotidianidad el experimentar lúdico de la infancia; permite comprender las estrategias, las acciones y el talante de los dispositivos que se despliegan sobre la infancia; comprender los efectos de las experiencias de *gubernamentalidad*² y de gobierno (tratamiento, intervención, educación, terapéutica, animación, recreación). El *efecto convivencia* permite reconocer intereses mayores, como la gobernanza, la civilidad, la ciudadanía, los sentidos del juego en conexión con la retórica de la paz, la no violencia, el respeto por la democracia y los derechos humanos o los derechos de los niños y niñas. Permite considerar un capital simbólico y corporal que se constituye o deconstituye en los

¹ Categoría desarrollada inductivamente a partir del análisis de las actitudes y disposiciones de niños y adolescentes participantes en un proyecto socio-deportivo desarrollado por el Instituto de Deportes y Recreación en las escuelas públicas de Medellín.

² *Gubernamentalidad*, noción foucaultiana que alude a gobierno, posee dos ejes: el gobierno como relación entre sujetos y el gobierno como relación consigo mismo. Manera de actuar sobre uno o varios sujetos actuantes. Se trata de una acción que tiene por objeto la conducta de otro individuo o de un grupo. Gobernar así, desde Foucault, consiste en conducir conductas: las de otros o las de uno mismo. Para esta última posibilidad, a la manera de dominar los placeres o los deseos (Castro, 2004).

procesos de la restitución de una ciudad con evidentes cicatrices, y aún heridas abiertas, por la influencia de diferentes tipos de violencia (Moreno et al., 2015: 31).

Hay una relación constituyente entre *estado de juego* y el *efecto convivencia*; se configura una referencialidad política que ayuda a comprender las condiciones de existencia de la infancia en los contextos situados de lo social, lo institucional, lo lúdico y lo corporal en esta ciudad. Para el ejercicio analítico comprensivo, como anunciamos antes, se han seleccionado tres casos de las prácticas con la infancia.

El tratamiento de la infancia en Medellín: tres casos emblemáticos

Las reflexiones de Sloterdijk (2012: 24) sobre la condición humana permiten describir, comprender y hasta interpretar al hombre en operación (operando, operado, operable): “Procedimientos de ejercitación físicos y mentales con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado (...) frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte”. Esto, acudiendo a una ejercitación sostenida y rigurosa (tecnologías), a un trabajo sobre sí mismo (gimnásticas), a una rutina insidiosa sobre algo y también sobre o desde alguien. Los casos nos permiten captar especies de antropotécnicas que dejan ver las prácticas de autoproducción y socioproducción del sujeto en su ilusión encadenante o emancipante. La intervención de los niños no es ingenua, es intencionada.

Es posible que dentro de una metrópoli –o en sectores definidos de esta–, mirada en sus características territoriales, se puedan identificar particularidades y regularidades en las formas de gobierno, en las maneras de vivir corporeamente la cotidianidad urbana, en las

formas de educar, en las políticas públicas que soportan el despliegue de los cuerpos, en las economías corporales situadas y sus inversiones. Sin embargo, hay que buscar las herramientas conceptuales que permitan significar tales procesos de mediación o de intervención.

La noción foucaultiana de dispositivo, según Castro, da cuenta de la emergencia de una red de relaciones que se puede establecer entre elementos heterogéneos, a partir de una demanda de lo social. Los “discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos (...) puede(n) justificar u ocultar una práctica” (Castro, 2004: 148). Dimensionando el dispositivo en la perspectiva foucaultiana, Castro sostiene que esta herramienta, a la vez que ofrece un nuevo campo de racionalidad, posee una función estratégica de gobierno. Útil, en este caso, para profundizar en los sentidos locales del tratamiento pedagógico de la infancia. Entender desde allí el dispositivo como imperativo social que opera como regulador social (la locura, la criminalidad, el bajo consumo). En él predomina una intensión de poder (contener, sensibilizar, vender, adoctrinar). El dispositivo perdura mientras lo social, en cualquiera de sus expresiones de poder, lo demande.

El dispositivo es una herramienta que nos permite observar transversalmente las prácticas de intervención de la infancia situadas territorialmente, es el caso del dispositivo de histerización femenina (Varela, 1997), el dispositivo de sexualidad (Foucault, 2009), el dispositivo de la masculinización, los dispositivos pedagógicos; en general, los dispositivos que posibilitan las acciones de gobierno de, con y sobre los sujetos.

El tratamiento de la infancia en la ciudad opera a través de dispositivos de gobierno situados, que se despliegan por medio de distintas agencias y agentes. Para el caso que nos compete, opera “el di-

vertimiento castrense” en un barrio de la comuna noroccidental; “la iniciación consumista” en una cadena comercial de la zona céntrica de la ciudad; y “el empoderamiento comunitario” con participación activa de los y las jóvenes artistas organizados en una corporación no gubernamental que funciona en un barrio de la comuna nororiental. Los sujetos que gobiernan a través de las tres prácticas (el policía, el gerente y el impulsador comercial, y la profesora de danza) se ponen en estado de enunciación; se evidencian los escenarios: la cancha, el hipermercado y la manga del soldado; se marca un cronos (¿el tiempo de los niños, el tiempo de la escuela?); se optimizan y depuran didácticamente el tipo de prácticas (divertidas, variadas y dulces para los niños, danza popular, danza pop), exploración comercial recreada lúdicamente. Varían los actores, las estrategias, los escenarios, pero se trata de un dispositivo que opera desde esas regularidades (Dispositivo de Heroización/Sacralización). Estos casos suceden en Medellín, pero podrían suceder en otras metrópolis latinoamericanas.

En las peores dictaduras, dice Arendt (1996), desde los planteamientos de Platón, se arrojan los viejos del Estado y se enfoca la tarea educativa en los recién llegados. Para nuestro caso, el sistema opera a través de una intervención de los niños (no olvidemos que Medellín es parte de la Red Mundial Ciudades de los niños³ y tiene, por lo menos retoricamente, la vocación *paideica*). Mañana podría cotidianizar el gobierno la política en función de los recién llegados; lo más para los niños, lo menos para los adultos. Amanecerá y veremos.

³ Medellín, en 2010, se acoge al enfoque y propuesta de ciudad de los niños mediante Acuerdo Municipal 03 de 2010. Un año después es reglamentado el Acuerdo con el Decreto 0733 de 2011. Esta Red es impulsada mundialmente por el pedagogo italiano Francesco Tonucci. Iniciativa acogida por la Red Latinoamericana y la Red Internacional de Ciudades de los Niños y las Niñas. Ver: Secretaría de Inclusión Social y Familia de la Alcaldía de Medellín, *Boletín 1*, 2012. Consultada el 22 de mayo de 2017 en: www.medellin.gov.co

Aproximación lectora a tres prácticas ludo-corporales emblemáticas

La motricidad infantil, reflejo de los ejercicios de poder sobre la niñez en Medellín

En el caso *castrense* (I) y en el caso del *empoderamiento comunitario* (III) opera el dispositivo de la *Heroización*, Y lo logra a través de la exaltación y la fascinación que atrapan la atención del niño y la niña, ya frente al policía armado, ya ante la destreza del bailarín estrella. Se crean, en el primer y tercer caso, condiciones para la constitución de un sentido del *orden cívico*. En el segundo caso se sientan las bases humanas de un orden comercial (II). En el tercero, se da la reproducción del estereotipo de *campeón*, estrella distinguida en el formato de una sociedad que se constituye a partir del prototipo de la competitividad y la promoción educativa, artística y deportiva (distinción/ascenso social) que operan como tabla salvadora de los más (en condiciones de sacrificio). Estamos hablando de la sociedad de los altos logros y de los ganadores. Estos casos operan bajo la lógica del modelo y la diferenciación. En el caso de la *iniciación consumista* (II), opera la elevación del producto a ícono, exaltación del producto que raya con su *sacralización*; fetiche que atrapa precozmente el deseo del niño y la niña, garantizándose a futuro un consumidor juicioso y leal.

En los tres casos se practica una sujeción/subjetivación, especie de captura del sujeto. En el primer caso, se sujeta y adoctrina en el consumo de un sentido del orden social comandado (I); en el segundo, se sujeta en función de una ilusión comercial (II); en el tercer caso, igualmente, se subjetiva, a la manera del devenir del ser (Butler, 2001). Se trata, en este último, de la participación activa de niñez y juventud de la mano de la comunidad en la consecución de

un propósito y una necesidad del barrio, de la comuna, y lo hacen jugando (III). Captura de los niños y las niñas a partir formas directas o sutiles de educación consentidas o no consentidas.

Los tres casos pueden estar atendiendo inquietudes de gobierno por la situación social, política y económica de la ciudad. El primero (desde una práctica ludo-corporal castrense) responde a una preocupación por las condiciones de gobernabilidad de la ciudad, de allí que se desee (a la vista) –a veces olvidando las fronteras necesarias entre algunas matrices sociales– una intervención sistemática sobre la educación cívica de la niñez y la juventud de la ciudad a través de prácticas propias de la milicia. El segundo caso (desde una práctica de exploración comercial) consiste en una visita que, sin mediación pedagógica crítica, parece una exaltación del producto que favorece la constitución precoz del *habitus comercial* o consumista del futuro ciudadano, apropiación que puede operar como refuerzo de la inequidad social y de las lógicas fundantes del capitalismo. El tercer caso (desde el desarrollo de actitudes y hábitos civiles, cívicos y lúdicos) consiste en una práctica de empoderamiento social y territorial a partir de aquellas necesidades y derechos que no son suplidos por el Estado. Una corporación artística que se proyecta local, regional e internacionalmente a partir de su propia dinámica económica –declaradamente independiente de los aportes gubernamentales–, une niños y adultos a la comunidad toda en una acción social de consecución de una infraestructura barrial para la cultura, el deporte y el arte.

¡Qué diferencia hay entre un llamado a la defensa nacional o de una religión, una exaltación al consumo y una convocatoria a un acto de participación de los niños y niñas en una política de empoderamiento territorial! Median esquemas fijados sutil, divertida y temprana-

mente. El curricularizador crea los escenarios, los acondiciona “inteligentemente” para que se produzca el *in side*, la fijación del aprendizaje, la conducta, las disposiciones corporales presentes o futuras.

Las tres prácticas son sutiles y pasan desapercibidas para la población, pero poseen un potencial significativo a la hora de pensar en los posibles efectos estratégicos de tales acciones. A ritmo de *azereje* pegajoso, del canto de los gorilas en tono militar, de cancioncitas infantiles “ingenuas” y música popular, lo social se ocupa del tiempo de niños y niñas y de los espacios públicos y privados en la ciudad. Estamos hablando de la existencia de un uso del tiempo y el espacio de infancia (constitución de infancia) de manera intencionada desde las motivaciones políticas, social-comunitarias y comerciales que se expresan con intención de poder con-formativo en la metropoli.

Regularidad	Práctica de divertimento castrens	Práctica de iniciación consumista	Práctica de empoderamiento artístico comunitaria
Didáctica	Formaciones, arengas, marchas, danza divertida y pegajosa, el ejemplo, pedagogía del modelo, tono militar. Tarea estructurada y semiestructurada.	Formaciones tipo escolar (hileras), cantos de control, reconocimiento de marcas y productos, degustaciones, regalos de juguetes, prácticas culinarias (disciplinamiento) Descubrimiento guiado a partir del divertimento.	Coreografías, prácticas culinarias comunitarias (el sancocho), juego libre y dirigido, toma recreativa.

INFANCIA, JUEGO Y CORPOREIDAD

Tipo de aprendizaje	Aprendizaje por imitación, por <i>drill</i> (mecanización). Memorístico y receptivo. Automatismo social de "buen ciudadano". Internalización de esquemas y valores sociales. Desarrollo de potencial "cívico".	Aprendizaje visual. Aprender a consumir consumiendo. Hábitos, disposiciones y automatismos de consumo. Internalización de esquemas comerciales. Desarrollo del potencial comercial.	Aprendizaje a través del juego. Internalización de esquemas técnicos. Desarrollo de potencial artístico. Relación de arte y necesidades comunitarias. Desarrollo de actitudes y disposiciones sociales.
Habitus	Militar, heroico.	Habitus <i>Mall</i> .	Del artista social.
Procesos de iniciación	Civil (disciplina social).	Comercial, consumista.	Artística, política. Al compromiso social.
Texto	El orden social.	La formación de consumidores.	La apropiación territorial comunitaria.
Pre-texto	El divertimento social y en sociedad a través del baile (Pop pegagozo y reguetón).	Exploración económica y comercial divertida.	Danza popular (salsa).
Contexto social	Barrio marginal (1 y 2)	Clase social media y popular (2 a 4)	Barrio marginal (1 y 2).
Situación de conflicto	Conflicto de bandas, contexto de alta presencia de bandas criminales (combos, ollas, plazas).	Bajas de producción, crisis comercial, temor a la pérdida de mercados y consumidores, competencia empresarial.	Conflicto de bandas, contexto de alta presencia de bandas criminales (combos, ollas, plazas).
Matrices sociales involucradas	Militar, comunitaria, escolar, recreativo.	Escolar, comercial, familiar.	Deportivo, corporación artística, familiar.
Paradigmas comprometidos	Castrense, festividad social. Disciplina social, orden social, orden público.	Educativo, económico, social.	Castrense, social, cultural y deportivo.
Dispositivos	Heroización y exaltación militar.	Sacralización del producto (ícono).	Heroización y exaltación artística. Empoderamiento territorial, participación

Procesos de subjetivación	Normalización/ regulación social.	Consumista/capitalista.	Emancipante. De empoderamiento comunitario, civil.
Sensibilidad	Sensibilidad comunitaria predefinida por intereses gubernamentales	Sensibilidad consumista e individualista predefinida por intereses del mercado	Sensibilidad comunitaria predefinida por intereses social comunitarios
Participación	Activa de un segmento poblacional (niños, niñas, adolescentes y personal de apoyo a la policía). Participación de la comunidad. Policía metropolitana.	Participación de segmento poblacional, del Ministerio de Educación Nacional, de las familias (inscripción en línea), animadores/as, peescolares.	Participación activa de la comunidad. Deportistas, familias y actividades diversas (danza, prácticas alimentarias, lúdica) que integran la corporación a la comunidad. Director, padres, madres, artistas.

Tabla 1. Caracterización de tres prácticas emblemáticas de tratamiento de la infancia en la ciudad conurbada.

Práctica I. El divertimento castrense. El cuerpo ofrecido en espectáculo conformante

En el caso del “divertimento castrense”, la cancha deportiva a la manera del parque de pueblo se convierte en lugar que atrapa –voluntaria o involuntariamente– a la comunidad. Pulso que transforma el lugar público en centro de la operación de lo social sobre los cuerpos, aula, centro de escarnio, plaza de político en campaña, mercado, centro de oración, escuela abierta, lugar de la disciplina colectiva. Las matrices sociales comprometidas con sus paradigmas privilegiados amplian su perímetro al lugar donde todos se exponen. Echavarría (2009) documenta a través de 90 pinturas, realizadas en taller con ex combatientes soldados, guerrilleros y paramilitares, el sentido que posee la plaza pública y las canchas deportivas centrales para la escenificación de lecciones, escarnios, torturas y ejecuciones.

Fotografía								
Códigos	<p>Arma</p> <p>Placa policial</p> <p>Reclutamiento</p> <p>Prevención</p> <p>Higiene</p>	<p>Placa poli deportiva</p> <p>Niños y niñas (5 a 10 años)</p> <p>Adiestramiento</p> <p>Protección</p> <p>Patriotización</p>	<p>Margen de la ciudad</p> <p>Vecindario popular</p> <p>Masculinización militar</p> <p>Heroización</p> <p>Feminización</p>	<p>Arquería</p> <p>Padres y madres</p> <p>Subjetividad</p> <p>Identidad</p> <p>Acogimiento</p>	<p>Distintivos militares</p> <p>Saludo</p> <p>Policías</p> <p>Contención social</p>	<p>Micrófono</p> <p>Alfabetizadores en avanzadas cívico policiales</p> <p>Divertimento</p> <p>Prácticas de gobierno</p>	<p>Familiares</p> <p>Grupo de Apoyo comunitario Policía Metropolitana del valle de Aburrá</p> <p>Ordenamiento</p> <p>Militarización lúdica</p>	<p>Formaciones Militares</p>

Caso 1. Avanzada cívico-policial. [Video casero tomado por Arlinda (testigo casual)].⁴

En la Edad Media (cronos) era clave la plaza como lugar (escenario) para el escarnio y el suplicio. Foucault lo documenta en *Vigilar y castigar* (1993), con el caso de Robert Francois Damiens, desmenbrado bajo la mirada del pueblo (quinésica). No es producto de la ingenuidad la selección de la cancha como escenario para el divertimento castrense. Se constituye sutilmente un dispositivo de disciplinamiento y contención social. El divertimento castrense, por más maquillado que aparezca, no deja de ser una cierta experiencia bélica, del cronos violento y deborador del conflicto. El pulso entre la matriz militar y la matriz escolar y familiar (energía invertida ha-

⁴ En todos los casos la letra en negrita obedece a códigos explícitos y la letra sin negrita da cuenta de los códigos implícitos que pueden ser desde la subjetividad del investigador o desde categorías de las instituciones.

cia adentro) define un espectáculo donde lo lúdico ocupa su sitio al lado de lo político (proxémica corta), está del lado del sostenimiento del *status quo* del poder hegemónico o de los poderes emergentes, que entran en disputa de la atención social (tono). Del lado del castigo, el suplicio y el sufrimiento están las intervenciones sutiles, humanizadas, lúdicas con intenciones con-formativas de los cuerpos. Sí, los escenarios deportivos, los parques y explanadas lúdicas de la ciudad tienen mucho que decir de la ciudad vivida y padecida en los tiempos aciagos de la guerra entre narcotraficantes y fuerzas del Estado, de los combates entre ejército y fuerzas alzadas en armas, pero sobre todo de los ejercicios de amedrantamiento, tortura, escarnio y adoctrinamiento desde los diferentes actores de conflicto.

Práctica II. Iniciación consumista. Una economía fundada sobre la infantilización

La infancia no ha sucumbido como referente categorial para pensar las condiciones de existencia de los niños y niñas hoy. Dice Giroux que “se la ha transformado en una estrategia del mercado y en una estética de moda para expandir las necesidades que, en cuanto consumidores, tienen los adultos privilegiados que viven en una cultura de mercado” (2003: 29).

La infancia es atendida desde un cierto maniqueísmo adulto y burgués (escenario), no cuentan los derechos de los niños y niñas (léxica), atenderlos a partir de una preocupación por el futuro (tiempo) de las naciones, del planeta y en este sentido los objetivos del milenio (Unesco) parecen al día de hoy una retórica hueca, limpia conciencias; el drama de millones de niños y niñas (frecuencia) en el sur dejan mucho que desear (trabajo precoz, maltrato infantil, desnutrición, explotación, abuso sexual, comercio de órganos, reclutamiento militar).

Tan lindos los niños y las niñas chupando bombón y jugando en el hipermercado, lugar privilegiado como la mega urbanización (magnitud), de las formas *capitales* de habitar la ciudad. Problematisa Giroux (2003: 32), diciéndonos:

En ese clima perverso, la inocencia es algo más que un suelo fértil para una máquina mediática que legitima cada vez más el rostro cultural del poder empresarial. El mito de la inocencia es también la retórica de la elección de políticos y académicos que se basan en ella para criticar a las madres sin pareja, a las familias de gays y lesbianas, la herencia de la década 1960, la cultura popular y a los mismos chicos.

Fotografía			
Códigos	Profesora Madre Traje de explorador Carrito sandwichero Exploradores del mercado Poder comercial Reclutamiento consumista Comercialización lúdica	Niñas y niños Uniformes escolares Promotora educativa comercial Salida escolar Inducción al consumo Captura de la escuela	Cadena comercial Entrada al almacén Marketing Carritos de mercado Subjetivación Divertimento

Caso 2. De salida escolar con-formando consumidores.

Gabrielita está confundida,⁵ no sabe quién es su madre, no la conoce; ahora el poder empresarial la toma con ella (proxémica), se convierte en tutor alimenticio, en orientador de consumo y de conciencia, en animador de la cultura financiera (ahorro). De la mano del proteccionismo infantil (proxémica), se crean condiciones para el desarrollo de políticas de control que responden a los miedos de gobernantes y sectores sociales dominantes, los miedos de poder

⁵ Ver *Gabriela está confundida*, Ediciones de la JUNJI, 2016.

que les genera la infancia y la juventud *descarriada*, también miedo a un amanecer sin consumidores.

Los chicos que son llevados al hipermercado hacen parte de la franja social proclive a la atención adulta, gubernativa y empresarial; protección que les debilita políticamente. En su vida difícilmente escapan a su condición de protegidos y asistidos; se constituye una dependencia conveniente (consumidor fiel). Estamos hablando de un acercamiento asfixiante (proxémica corta entre la matriz escolar, familiar y comercial). Formar consumidores a partir del ejercicio lúdico, del contacto precoz, placentero y creativo con las grandes superficies de mercado. Padres, madres y maestros son sujetos de la seducción, detrás del objeto de deseo, de lo que se ofrece al niño y a la niña en su *visita casual* con guía comercial enmascarado de explorador; hay una estrategia de mucho tono, de alta intensidad, estrategia donde se juega la constitución sistemática del sujeto motor del capitalismo: el consumidor.

Práctica III. El empoderamiento comunitario. Una ruta a la reconstitución inductiva de los equipamientos artísticos y ludo-recreativos de la ciudad.

Molina, Franco y Tabares (2011) muestran resultados del estudio de Melo y otros (2009) donde se señala una desigualdad importante en la distribución de equipamientos culturales urbanos en las metrópolis latinoamericanas, en este caso de Medellín. Según los investigadores colombianos aludidos, la comuna La Candelaria, centro de la ciudad, concentra la mayor cantidad de equipamientos culturales (centrípeta). Encuentran, además, en la normativa una ambigüedad en la concepción de cultura (léxica), develándose la dependencia oficial de los desarrollos culturales masivos, vistosos y *productivos*. Destacan que la intervención del Estado en cultura, generalmente,

se queda en los mega eventos, conectados con el desarrollo de una ciudad-empresa o ciudad-servicio (proxémica).

Diríamos que difícilmente la vocación urbanística hegemónica, centralista y clasista, contemplaría la configuración de espacios verdes para el ocio, el equilibrio ambiental y para el desarrollo cultural de las comunidades marginales. Comparece el Parque Ciudad del Río (estratos más altos) con la vocación del Parque de los Patos o Manga del Soldado (escenario); en los dos se tienen libertades distintas, se juegan juegos distintos. La ciudad “cultural” se construye para los menos (pulso), los más, los periféricos, los margindos quedan por fuera del circuito de la cultural oficial y de sus juegos.

Fotografía						
Códigos	Barrio marginal Prevalentemente femenina Polígono policial Feminización artística	Bailarines Empoderamiento territorial	Academia artística Danza popular Manga de los soldados	Comunidad Entrenamiento Exaltación Identidad artística	Apropiación del espacio Estudiantes universitarios Sensibilidad comunitaria Interacción de clase social	Niños y niñas entre 7 y 12 años

Caso 3. La manga del artista.

Las personas que componen la corporación salen (pulso excéntrico) del encapsulamiento artístico y ocupan un sector del parque ecológico Lago de los Patos (también llamada Manga del Soldado), colindante con el batallón del ejército colombiano, lugar influenciado (escenario) seguramente por el control militar. Llama la atención que en una de las comunas más densamente pobladas de la ciudad sobreviva un espacio verde de tal magnitud. La crisis del equipa-

miento cultural en la ciudad pone en tensión (pulso) a la comunidad y al gobierno. Los artistas de la comuna viven hacinados (densidad) en espacios confinados, construidos con vocaciones distintas al arte, tipo familiar, comercial (íconos). La ambigüedad en la nominación de este espacio –Manga del Soldado, Parque Ecológico Lago de los Patos, Polígono Militar, Manga Recreativa (léxica e icónica)– habla de las matrices sociales que tienen intereses sobre este territorio.

La comunidad no se cruza de brazos (quinésica) y se desplaza hacia un sector del parque (cinética) a hacer actividades de empoderamiento geográfico a través de prácticas lúdico-recreativas y alimentarias, donde proyectan la construcción de un equipamiento cultural urbano que atienda (centrífuga) sus expectativas lúdico-artísticas.

En este caso, la niñez y la juventud de la comuna se convierten en sujetos de poder, también denominados sujetos de derecho por la política oficial: participan activamente (cinética) en la dinámica de apropiación comunitaria (centrípeta). Proxemia corta entre la academia artística y la comunidad, entre generación y clase social. Práctica de alta intensidad que logra movilizar a los habitantes del barrio, que a la manera de las *mingas* ancestrales y campesinas se convocan en función del beneficio social comunitario, se convocan a lo recreativo, a la olla comunitaria (ícono), a los rituales, a una fiesta con intencionalidad política.

Molina, Franco y Tabares (2011) sugieren que la comprensión del problema de la desigualdad socio-espacial de los equipamientos culturales urbanos pasa por la voz y las necesidades definidas por los propios habitantes; a ellos se les construye ciudad, pero ellos por su parte también construyen ciudad. La experiencia del Balcón de los Artistas, y de las organizaciones y corporaciones de los barrios populares de la ciudad, muestra la emergencia de un circuito invis-

ble, no referenciado en la estadística oficial –excluido de los presupuestos públicos–, que crece a fuerza del hombro popular.

Elementos para la discusión

Se ha configurado en medio de la colonización epistémica (de formato global) una cierta referencialidad infantil prestada, extraña. Una referencialidad que no ha pasado por un filtro crítico que permita una apropiación histórica, social y cultural situada. Se impone la infancia en formato universal y global.

La cancha, el parque, los espacios recreativos y culturales, siguen sirviendo como lugares para la intervención con-formativa corporal de los sujetos bajo intereses de poder tradicional que se ejercen ante comunidades que no poseen mecanismos propios de control sobre la acción de los intereses gubernamentales y empresariales. Las estrategias han cambiado con la temporalidad, se han “recreativizado”, pero los fines de adoctrinamiento y disciplinamiento corporal siguen operando.

Hay prácticas en la ciudad que dejan en evidencia la intrusión del mercado en el currículo escolar y en la formación e intervención pedagógica de la infancia. No se observa una actitud y disposición crítica de estas prácticas por parte de la oficialidad educativa. Allí las instituciones (Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación, instituciones educativas) y los agentes educativos (legisladores, investigadores, directivos escolares, profesorado, padres y madres de familia) son todos responsables de la educación de la niñez. La despolitización de la educación deja a la niñez y a la juventud en las manos de intereses espurios.

Al desplazarse hacia los márgenes de la ciudad, al abandonar

la centralidad geométrica y culturalmente planeada y regulada por la oficialidad, se pueden encontrar prácticas ludo-corporales que arriesgan y movilizan energías y cuerpos en función de la ocupación, apropiación y empoderamiento territorial, prácticas que en su lógica comunitaria, corporativa, asociativa e intergeneracional, dejan ver afirmaciones de poder y de una participación política real de la infancia en la ciudad.

Los procesos de *curricularización* en la ciudad no parecen contemplar, dialogar ni consultar la cultura propia de la infancia y la juventud; sus expectativas y reivindicaciones, sus críticas e intereses identitarios. La *curricularización* se apoya en cuerpos de revista, de manual, de guía curricular extraña. La ciudad se presenta como un territorio cultural etnocéntrico y adultocéntrico pensado desde intereses (políticos, comerciales y gubernativos) que deben ser interrogados desde las expectativas de los más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona.
- Barbero, J. I. (1998): "La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. Educación Física y Deporte". En: *Educación Física y Deporte*, N° 20, Medellín.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos síquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, Cátedra, Valencia.
- Castañer, M. (1996). *Pedagogía del gest i missatge no verbal*. Tesis doctoral. Arts Gràfiques Bobalá, Lérida.
- Castañer, M. (2001). "El cuerpo: Gesto y mensaje no verbal". En: *Tándem*, N° 3.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*, Prometeo, Buenos Aires.

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*, Ediciones Trilce Montevideo.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Paidós, Barcelona.

Echavarría, J. (2009). *La guerra que no hemos visto: Un proyecto de memoria histórica*, Bogotá.

Escobar, A. (2016). “Desde abajo, por la izquierda y con la tierra: la diferencia de AbyaYala/Afro/Latino-América”. En: E. Gudynas., M. Svampa., D. Machado., A. Acosta., J. Cajas., O. Urgarteche., A. Escobar, *Rescatar la esperanza. Más allá del neoliberalismo y el progresismo*, Entrepueblos/Entrepobles/Entrepobos/Herriarte, Barcelona.

Foucault, M., & Deleuze, G. (1977). “Intellectuals and Power.” En: *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, edited by D. F. Bouchard, Cornell University Press, Ithaca.

Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*, Ediciones de la Piqueta, Madrid.

Foucault, M. (1993). *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México.

Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, Siglo XXI, México.

Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Ediciones Morata, Madrid.

Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión*, Siglo XXI, Madrid.

Jaramillo, D., & Peña, P. (2016). “En Colombia trabajan 1.018.000 menores, el 9,1% de la tasa nacional”. 10 de Junio de 2016, Sala de Prensa Universidad del Rosario. Ver: http://www.urosario.edu.co/sala_de_prensa/Economia/En-Colombia-trabajan-1-018-000-menores,-el-9,1-de/

JUNJI (2016). *Gabriela está confundida*, Ediciones de la JUNJI, Santiago.

Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*, Siglo XXI, México.

Molina, V., Franco, S., & Tabares, J. (2011). “Política pública cultural. Una lectura a los equipamientos culturales como opción de ocio en la ciudad de Medellín”. En: *Educación Física y Deporte*, N° 2, Medellín.

Moreno, W., Gómez, M., Vásquez, A., Gaviria, N., Londoño, D., Santa, S., Correa, C. (2015). *Comprensión y proyección del deporte orientado hacia el acercamiento social de Medellín*, INDER Alcaldía de Medellín.

Personería de Medellín (2016). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Medellín*, Personería de Medellín.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*, Pre-textos, Valencia.

Sosenski, S., & Jackson E. (Coords.). (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Varela, J. (1992). "Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo". En: *Revista de Educación*, N° 298.

Varela, J. (1997). *El nacimiento de la mujer burguesa: El cambiante desequilibrio del poder entre los sexos*, Ediciones de La Piqueta, Madrid.

8/ JUEGO Y CULTURA: UNA RELACIÓN PERMANENTE Y NECESARIA

Carmen Trigueros Cervantes

Enrique Rivera García

*Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello
se hace posible participando en una cultura*

Jerome Bruner

Introducción

Actualmente la globalización ejerce una gran influencia en todos los ámbitos de la vida (el arte, la música, la educación, la lengua, la literatura, la danza, los juegos, la arquitectura...), perdiéndose elementos de identidad que caracterizan pueblos, lugares y gentes. La aparición de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas conllevan incluso cambios en todo el sistema de valores sociales y personales. Contra el poder hegemónico que ejerce la cultura occidental, no queda más opción que poner en marcha una fuerza contra hegemónica que luche por preservar la identidad y cultura de los pueblos en tiempos de globalización (Santos, 2001).

En este contexto la educación juega un papel relevante, y puede que llegue a todos, pero se evidencia que sigue estando controlada por un determinado sector de la sociedad con poder. Nos estamos refiriendo a la sociedad dominante, que es la que va a determinar las formas de relación que se van a establecer en las escuelas, los

contenidos, la manera de llevarlos a cabo, los valores, en definitiva, de legitimar o no todo lo que ocurra dentro de las escuelas (Apple, 1987). En esta situación, la escuela ha ignorado las peculiaridades individuales y culturales, imponiendo la adquisición homogénea, y ha restringido el objeto de la enseñanza al conocimiento. Ante esta de crisis cultural, es fundamental potenciar el pensamiento crítico de los docentes, que permita cuestionar los influjos que se han recibido del exterior y los efectos que han tenido en el desarrollo profesional y personal el influjo del eurocentrismo, en un primer momento, y de la cultura norteamericana, en la actualidad. Dentro de este contexto escolar, los juegos tienen un papel relevante y por ello se hace necesaria una defensa de la cultura lúdico-tradicional que transmiten.

Cultura y educación

Cómo se señala al inicio con las palabras de Bruner (1997), debemos considerar que somos la única especie que enseña de una forma significativa y que la vida mental se vive con otros y toma forma para ser comunicada, y se desarrolla con la ayuda de códigos culturales y tradiciones. Por ello, esta cita es una clara muestra de que sólo es posible comprender completamente la actividad humana en relación con su marco sociocultural, es decir, sin prescindir del entorno natural, social, cultural e histórico en que se produce dicha actividad.

Educación y cultura están estrechamente entrelazadas, por lo que el punto de partida será realizar una aproximación a los conceptos de cultura y educación para ver los vínculos existentes entre ambas, tratando de entender las complejidades y contradicciones de las

mismas. La primera dificultad radica en definirlos porque son, en cierto modo, “conceptos pluriconceptuales” al ser sus significados tan múltiples que resulta difícil lograr un acuerdo sobre su definición, dependiendo ésta del marco teórico que se acepte.

El concepto de cultura históricamente ha sido definido desde múltiples perspectivas (Giménez, 2006; Bauman, 2013), incluso Uribe (2016) llega a plantear que ya no se puede trabajar con una definición o concepto sino que hay que entender a la cultura o lo cultural como un campo epistémico o incluso disciplinario. Pero casi siempre emerge como compañera inseparable del crecimiento y desarrollo de las personas que conforman un grupo social, transformándose en los “conocimientos y valores que no son objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen”, definición acuñada por la Unesco, recogida por Finkelkraut (1990). Generalmente, se centran en elementos no materiales, a la que habría que añadirle todo el conjunto de los objetos materiales de creación humana, como así lo hace la antropología contemporánea. Pero la cultura no debe entenderse como un concepto cerrado, sino que una generación la transmite a la siguiente sin tener conciencia de cambio en su totalidad; ésta sobrevive en cuanto que las experiencias y situaciones pasadas conservan un valor de actualidad y una función en la existencia real de la sociedad, aunque a veces quedan en estado letárgico total o parcial, alcanzando un nuevo valor de actualidad gracias a una situación social nueva.

Hablar de educación no puede ser asumido como todo aquello que se aprende en la escuela. Se aprende también en la familia, en la calle, con el grupo de relación... Sentada esta base previa, podemos decir desde una mirada superficial que la educación es toda trans-

misión de conocimiento de personas con más experiencia a otros menos expertos y, por supuesto, todas las complejas interacciones entre adulto y niño que se producen en cualquier lugar y en cualquier momento. Esta visión amplia de la educación da lugar a que un niño, por ejemplo, adquiera una serie de significados que son relevantes en el seno de su familia, pero que en otro contexto, como la escuela, puede que no lo sean. Se nos ocurren múltiples ejemplos que pueden llevar a una cierta confusión en el niño, desde el nivel de formalidad que adoptemos en la relación la forma de relación, pasando por el juego, y hasta la forma de vestir y expresarse en el ámbito familiar, que en un determinado tipo de escuela puede que nos sean aceptados.

En la línea anterior, a la que Steinberg y Kincheloe (2000) denominan pedagogía cultural, se considera lugares pedagógicos aquellos donde el poder se organiza y despliega, incluidas las bibliotecas, la televisión, los periódicos, las revistas, los juguetes, los anuncios, los juegos de vídeo, los libros, los deportes, etcétera, estableciéndose así un currículum cultural.

Como puede observarse, cultura y educación forman un binomio indisoluble de mutua interacción. Así la cultura (familiar, social, escolar...) es el marco que permite contextualizar el hecho educativo, y la educación es, o debería ser, uno de los principales foros para recrear, interpretar y renegociar la cultura de un grupo.

El juego como manifestación cultural

No cabe duda de que algunos de los elementos más representativos de una cultura se encuentran en sus manifestaciones lúdicas o cultura lúdica popular. El juego tradicional forma parte de esa

cultura popular por su origen (religioso, festivo o laboral) y por su carácter (buscan el placer, la alegría, el entretenimiento, la creatividad). Los juegos tradicionales tienen un carácter simbólico y por lo tanto se pueden considerar una producción simbólica. Si a esto le sumamos que en él se comparten un conjunto de significados, expectativas y comportamientos de un grupo social que generan diferentes intercambios sociales, el juego tradicional es un componente de la cultura.

Pero la transmisión de cultura en los juegos tradicionales no es un proceso unidireccional, y si bien los juegos transmitan valores, costumbres, creencias o modos de relación de la cultura en las que fueron creados, los niños al jugar cambian el significado de los objetos, los gestos y las situaciones, que adquieren nuevos significados en un espacio y un tiempo y que varían según el contexto. Se convierte así en un proceso bidireccional. Jugando aprendemos antes que nada a jugar, a manejar un universo simbólico particular (Brougere, 2013). A su vez, el juego es una herramienta apropiada para la resignificación de la cultura y la transformación social, desde “la comprensión de los procesos por los cuales un discurso social cobra sentido, una construcción cultural se legitima, una producción social se vuelve realidad objetiva” (Lema, 2015: 6).

Situación actual de los juegos tradicionales

Resulta evidente que en la cultura tradicional hay situaciones que en la actualidad se tratan desde otra perspectiva, como las situaciones de violencia, la separación de sexos en los diferentes juegos o danzas, la participación de todos, etcétera, pero esto nos plantea un debate de difícil solución: ¿es posible modificar un juego tradicional

sin alterar su esencia?, ¿no estaremos tratando de manipular hasta nuestra propia cultura sólo por las apariencias?, ¿no tendremos que cambiar primero la cultura para que luego de forma “natural” este cambio se vea reflejado en los juegos?

En la actualidad, se están abriendo camino don tendencias. Autores como Veiga (1998) optan por preservar la función de *enculturación* que ejerce el juego tradicional. El logro de este objetivo pasaría por ser escrupulosamente respetuosos con las normas y características del juego. Este respeto a las circunstancias socioculturales, y al entorno donde se produce, nos garantiza la pervivencia de la cultura tal y como se produce. Esta negación de la manipulación del juego en pos del logro de objetivos más acordes con el marco valórico en el que nos encontramos se apoya en el argumento de que las modificaciones surgirán de forma natural, desde su práctica y el contexto en el que se produce. Esta mirada antropológica nos garantizaría poder realizar un análisis del juego en estado puro, pudiendo ver cuáles son los factores que se modifican de una cultura a otra y el porqué de las mismas.

Frente a esta corriente, Goicoechea (1994), entre otros, aboga que una de las mejores características que presentan los juegos tradicionales es su capacidad para transmitir cultura. Esto nos abre a la posibilidad de realizar un enfoque educativo del mismo, donde el cambio, la adaptación y la creatividad tienen perfecta cabida con el fin de lograr inculcar desde, o a través de él, una carga valórica que contrarreste actitudes discriminadoras por género, etnia, religión o estrato social de procedencia.

Nuestra apuesta, en este sentido, es tratar de transitar por ambas líneas, ya que pensamos que ambas son posibles desde una visión crítica del cuerpo y la motricidad. Mantener la esencia del juego y

sus características no tiene que significar renunciar a su capacidad educativa. Al contrario, una visión crítica de los mismos puede favorecer que sean los propios niños y niñas, como agentes de transformación, quienes vayan modificando la manifestación cultural en el respeto del marco valórico actual.

La pérdida y/o modificación de espacios para el juego es otra cuestión que no debemos pasar por alto. Son muchos los autores que consideran que la libertad y los juegos de los niños necesitan otra ciudad, “una ciudad no dominada por un tráfico contaminante, donde el cemento no haya cubierto hasta el último jardín” (Barcellona, 1996: 105). Pero ¿realmente se han perdido los espacios para el juego o han caído en desuso?, ¿no seremos los adultos los que estamos infantilizando e institucionalizando los recintos para jugar buscando nuestra tranquilidad?, ¿la solución es la creación de ludotecas y espacios de juego vigilados, porque los padres no tienen tiempo ni ganas de jugar con sus hijos en espacios abiertos?, y ¿debe ser la comunidad la que se preocupe por el juego infantil y sus escenarios creando espacios de juego dotados con material lúdico, animadores y centros de asesoramiento sobre el juguete? Porque, aunque los padres tienen la responsabilidad sobre la educación de sus hijos, no tienen posibilidades de formación ni orientación en esta difícil tarea.

La respuesta a todas estas preguntas es compleja. Nuestra tesis es que no todo se debe a la falta de espacios: todavía existen espacios y tiempos para el juego, quizás no los suficientes, pero es posible que este pesimismo enmascare excusas para no perder el ritmo vertiginoso de esta sociedad posmoderna.

Otro reto con el que tienen que competir las tradicionales actividades motrices en la sociedad posmoderna, denominada en

ocasiones sociedad del conocimiento, es el juguete. Juguetes que la industria y la publicidad lanzan anticipándose a las necesidades de los niños y niñas; y que en muchas ocasiones se utilizan como elemento compensador de la falta de tiempo y dedicación que hoy reciben nuestros niños por parte de sus padres. De esta forma, en lugar de contribuir a la transmisión de tradiciones motrices, generación en generación, rompemos la cadena proporcionando para la ocupación del tiempo de juego juguetes que para su desarrollo no requieren, en la mayoría de los casos, ni actividad física ni espacios libres, ni presencia (por lo menos activa) del adulto. Así, se puede relacionar la costumbre que antes se tenía de jugar al aire libre, en lugares seguros y familiares, con el uso de objetos naturales (agua, huesos, conchas...) que contribuyen a avivar la imaginación y la fantasía, frente al juego en espacios cerrados, que propicia la utilización de objetos concretos manufacturados, es decir de juguetes, que limitan la creatividad.

Al inicio del capítulo ya hacíamos mención al peligro que supone la uniformidad y globalización que se trata de imponer desde las clases dominantes. La hegemonía que el sistema neoliberal ejerce desde mediados de siglo XX está provocando la desaparición de lo particular frente a lo global. Para que el juego tradicional se produzca de forma natural precisa de espacios compartidos y abiertos. Requiere de la presencia del grupo en libertad, no dirigido o mediado por el adulto. Necesita de la negociación y la transmisión. Horizontalidad que difícilmente encontraremos en la verticalidad de las ciudades. Si a los factores anteriores sumamos la lenta transformación del ocio en *no-ocio* (negocio), la identificación del juego tradicional como actividad “no culta” o “tradicional” conlleva la pérdida de su valor cultural y su baja competitividad frente a otras

opciones más en sintonía con los “valores” en alza en la actualidad. ¿Estamos asistiendo a la desintegración de gran parte de la actividad tradicional (danzas, juegos, canciones...)? Probablemente. Sólo un ejercicio activo contra hegemónico frente al sistema dominante, que reivindique el respeto a la identidad de los pueblos en el marco de la sociedad global en la que nos encontramos, podría revertir la tendencia (Santos, 2001).

Öfele (1999), ahondando en el tema, identifica la deportivización con los códigos de grupo y de clase, así como el apego a las marcas, que impide que los adolescentes se atrevan a participar en juegos que no sean deportivos, institucionalizados o de moda. En síntesis, son prisioneros del sistema hegemónico, hasta el punto de considerar que los juegos tradicionales son cosas de nuestros abuelos y hermanos más pequeños que han perdido la capacidad de la competencia deportiva. Una vez más aparece la derrota de lo particular frente a lo global.

Podemos estar de acuerdo en parte con estos autores en que la cultura física dominante actual se caracteriza por su deportivización y también, en cierta medida, la masculinización, pero creemos que estas no son las únicas causas a que responde la pérdida de relevancia de los juegos tradicionales. Esta visión reduccionista choca frontalmente con lo apuntado antes: falta de espacios adecuados para la práctica de estos juegos, influencia de los medios de comunicación (en especial de las TIC), aparición de diferentes tipologías familiares, falta de tiempo por parte de los padres para enseñar y practicar estos juegos con sus hijos, la no educación del ocio en el sistema escolar, etcétera.

Como cierre del apartado, queremos volver a incidir en la importancia de la conservación de los juegos tradicionales, como algo

vivo y cambiante, en los que se “reflejan modos de ser, donde el pasado y el presente aparecen ensamblados” (Veiga, 1998: 152). En esta sociedad posmoderna los juegos tradicionales mantendrán una posibilidad de supervivencia en la medida que satisfagan las necesidades de los niños de hoy y de mañana.

Valores que transmiten los juegos tradicionales

Cuando los niños y niñas juegan se reproducen los valores sociales imperantes, porque no podemos olvidar que los juegos son parte de la cultura que, en numerosas ocasiones, se transmiten de generación en generación. Pero si también analizamos los aspectos educativos que conllevan, podemos apreciar valores como la libertad, la democracia, el consenso, la tolerancia, la solidaridad, la justicia que tratan de aflorar, aunque no siempre se consiga. ¿Cómo se aprecian estos y otros valores en el juego? La respuesta es sencilla, de manera natural:

- **Libertad:** Cuando un niño o niña puede decidir si participa o no, en qué grado lo hace, en que momento lo deja...
- **Democracia:** Cuando se decide entre todos a qué se baila o se juega y qué papel asume cada uno dentro de la danza o del juego.
- **Consenso:** En el momento de establecer normas y límites entre todos adaptándose a las circunstancias contextuales.
- **Tolerancia:** Cuando hay que respetar a los otros para que la danza o el juego pueda seguir desarrollándose, aceptando las limitaciones propias y las de los demás.
- **Solidaridad:** Un buen ejemplo de ella podría ser lo que se denomina “casarón de huevo”, “casarilla” o “palomita blanca”;

es decir, cuando el juego se adapta para que un jugador con menos posibilidades pueda participar en el mismo.

- **Cooperación:** Cuando todos los implicados en la danza o el juego colaboran para conseguir un objetivo común.

Asimismo, en el desarrollo de los juegos en contextos de educación no formal pueden aparecer lo que se denominan antivalores como la agresividad, el sexismo, la marginación o la imposición, pero generalmente existen mecanismos de autorregulación que en la mayoría de los casos hacen que estos queden minimizados o no afloren.

¿Qué ocurre con estos valores en los contextos de educación formal? La respuesta también es sencilla, aunque afortunadamente no generalizable: solemos hacer primar más los aprendizajes procedimentales y conceptuales en detrimento de los actitudinales. No es de extrañar que los profesores organicemos a nuestros alumnos y alumnas, le asignemos las tareas a realizar, pongamos las normas y controlemos el juego, porque esto nos va a permitir que éste se realice con menos interrupciones y pérdidas de tiempo y de esta manera puedan practicar y aprender las habilidades pertinentes, sin darnos cuenta que todo ello va en detrimento de otros aspectos educativos fundamentales como los aspectos actitudinales. Los alumnos tienen pocas posibilidades de ser los verdaderos protagonistas de los aprendizajes. Generalmente el contexto escolar en general, y el espacio de educación física en particular, son sitios encorsetados, con una cultura instaurada desde el poder del docente de difícil cambio. Sin pretender ser la panacea, los juegos tradicionales pueden ser espoletas que ayuden a transformar esta cultura, ya que se prestan a otorgar responsabilidad y protagonismo en los aprendizajes al alumnado,

desde el consenso necesario para el establecimiento de las reglas que van a regir el juego hasta la libre elección de los jugadores, pasando por la autonomía en la resolución de los posibles conflictos que puedan surgir o la improvisación y la creatividad en los juegos.

El género en juegos tradicionales

Todos los sistemas educativos en la actualidad preconizan que todas las personas deben ser formadas en un sistema de valores, comportamientos, normas y expectativas que no esté diferenciado en función del sexo, cultura o características diferenciadoras, pero una cosa es lo que preconiza la ley y otra muy distinta es la realidad del aula.

La percepción de la realidad social en cuanto al tema de la coeducación es diferente según el color del cristal con que se mire. Por ello debemos abordar el tratamiento del género vinculado a las prácticas tradicionales. En primer lugar, cabe destacar que existe un consenso en cuanto a que niños y niñas habitualmente, si no es de una forma inducida, no juegan juntos ni en clase ni fuera de ella y quizás la causa esté en que los niños lo que interiorizan y aprenden en los juegos son, ni más ni menos, las concepciones, valores y actitudes de su sociedad y por tanto no podemos considerar “culpables” a los juegos en cuanto a los problemas de discriminación sexual sino a la sociedad en la que son realizados.

En algunos casos, esta situación se ve acrecentada cuando va asociada a la concepción de la mujer que tienen algunas culturas distintas a la nuestra. Estas culturas cada vez están más presentes en la sociedad y en los centros educativos, demandando una respuesta que inevitablemente tendrá que ser construida desde la diversidad.

Otra idea generalizada es que la discriminación en función del género se debe a los distintos roles y valores que tienen unos y otras dentro de la sociedad, donde la influencia del entorno familiar juega un papel relevante, haciendo especial mención a la tradición sexista que existe en las actividades físicas. Rodríguez y Chacón (1999) (ver Tabla 1) recogen los valores atribuidos al sexo masculino y al sexo femenino dentro de las actividades físicas, que en general todavía están vigentes en nuestra sociedad, actividades físicas en las que podemos incluir los juegos tradicionales (ver Tabla 1).

Valores atribuidos al sexo masculino	Valores atribuidos al sexo femenino
<p><i>Agresividad</i></p> <p><i>Dominación</i></p> <p><i>Protagonismo</i></p> <p><i>Fuerza</i></p> <p><i>Valor</i></p> <p><i>Competitividad</i></p> <p><i>Actividad</i></p>	<p><i>Afectividad</i></p> <p><i>Sensibilidad</i></p> <p><i>Ternura</i></p> <p><i>Pasividad</i></p> <p><i>Solidaridad</i></p> <p><i>Cooperación</i></p> <p><i>Expresividad</i></p> <p><i>Flexibilidad</i></p>

Tabla 1. Valores atribuidos en función del sexo (Rodríguez y Chacón, 1999).

Otro aspecto sobre el que se reflejan las diferentes concepciones que se tienen del cuerpo masculino y del cuerpo femenino se materializa en la utilización del lenguaje utilizado en la terminología propia de los juegos, que suele emplear algunos términos diferenciadores: la madre, que es quien siempre se queda o dirige el juego, mientras que los salvadores o héroes que suelen ser figuras masculinas

nas... Por fortuna, también empezamos a encontrarnos influencias del contexto social que ayudan a superar la concepción sexista de ciertos juegos tradicionalmente considerados de niños o de niñas, pero aún nos queda un largo camino por recorrer.

Trigueros (2003) evidencia que existe una inquietud por vencer los estereotipos sexistas en las actividades motrices tradicionales. Maestros y maestras entienden que la escuela debe ser un agente de cambio social y no un transmisor de los valores culturales dominantes. Por ello una de sus principales preocupaciones se centra en eliminar los estereotipos sexistas que habitualmente se le han otorgado al juego popular/tradicional, pero su arraigo cultural es tan grande que es difícil de vencer, más aún si esto se sigue potenciando desde los medios de comunicación y la publicidad, que tanto poder ejercen en la sociedad actual. Hemos de reconocer que en muchas ocasiones las estrategias utilizadas por los maestros no son las más adecuadas, optando por la imposición de determinados comportamientos y no por fomentar un espíritu crítico y una concientización respecto a la igualdad en función del género.

Entrando de lleno en el desarrollo práctico de currículum del área de Educación Física centrado en los juegos tradicionales, se debe señalar que en la cultura tradicional hay aspectos que en la actualidad se tratan desde otra perspectiva, como las situaciones de violencia, la separación de sexos en diferentes juegos y la participación de todos. Lamentablemente, en este aspecto también se dejan vislumbrar las influencias del pensamiento posmoderno, donde la estética prima sobre la ética, y algunas actuaciones de los maestros se realizan no desde la concientización del alumnado de sus creencias sino desde la imposición de las mismas. Tal es el caso de la coeducación, que aunque no es generalizable, si es habitual que

sea tratada desde la formación obligatoria de agrupaciones mixtas, creando una situación de igualdad ficticia y no desde la reflexión de que ambos géneros son equivalentes evitando discriminaciones en función del género en todos los ámbitos de la vida.

Aproximándonos a la práctica

Al finalizar, queremos aportar algunas sugerencias para llevar los juegos tradicionales al aula, en la que se evidencie cómo trabajar las diferentes capacidades, dejando de manifiesto que el contexto de aprendizaje es determinante. Que la particularidad debe primar sobre la globalidad y que los objetivos a plantear siempre estarán mediatizados por el contexto.

La recopilación, por parte de los niños y niñas de los juegos tradicionales que practicaban sus mayores, puede ser una buena estrategia para empezar a dar responsabilidad y protagonismo a los alumnos y alumnas, siempre y cuando esto culmine con la puesta en práctica del mismo y la explicación de éste por parte del alumno o alumna implicado y no sea usurpada esa responsabilidad por parte del docente.

Esta estrategia también permite conocer juegos de otras culturas, y por ende comenzar a valorarlas cuando los alumnos son de distinta procedencia. Para su puesta en acción, y con la finalidad de que aspectos importantes no se queden sin recoger, sólo es necesario realizar una hoja de recogida de información que facilite la labor del alumnado.

Dar a conocer el origen y la simbología de los juegos. Somos conscientes de que en ocasiones es difícil llegar a conocer el origen de un

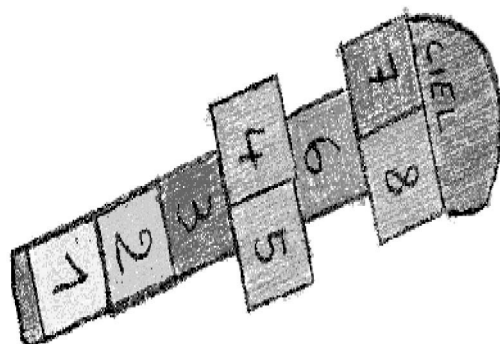



Figura 1. Juego de la rayuela.

juego, pero siempre que sea posible debemos darlo a conocer para contextualizarlo, entender por qué y dónde surge y poder apreciar cómo ha evolucionado. Lo mismo ocurre con el simbolismo de los juegos, que no siempre es accesible o fiable la información que se encuentra. En el ejemplo de la *Figura 1*, el esquema que dibujamos en el suelo representa una cruz, que corresponde también con la planta de una iglesia, y el juego simboliza el paso de la tierra al cielo, pasando por el Purgatorio, que son las casillas en las que se apoyan los dos pies.

La reflexión sobre los valores implícitos y explícitos. Analizar las letras que acompañan a las danzas, y en los juegos populares/tradicionales, también es una buena estrategia para llevar al aula. Así no solamente estaremos trabajando las capacidades motrices, sino también las capacidades sociales y cognitivas. Veamos un ejemplo:

Juego: El verdugo Sancho Panza	
Por parejas realizar la secuencia de palmas al ritmo de la canción:	
<p><i>El verdugo Sancho Panza-za-za A matado a su mujer-jer-jer Porque no le da dinero-ro-ro Para irse, para irse al café-fé-fé El café era una casa-sa-sa En la casa una pared-red-red En la pared había una vía-a-a Por la vía, por la vía pasa el tren pí-pí. En el tren había una vieja-ja-ja Que llevaba un loro blanco-co-co Y el loro repetía-a-a Viva Sancho, viva Sancho y su barriga</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Explicar los aspectos motores trabajados: Coordinación oculo-segmentaria y ritmo y la importancia de los mismos en actividades cotidianas. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar y comentar la letra de la canción por parte del alumnado. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Cambiar la letra de la canción evitando los valores sobre la violencia domestica, tratando de fomentar en ella la igualdad entre géneros 	

Algunas reflexiones metodológicas

En este punto queremos reflexionar sobre la poca importancia que se le presta a la transmisión horizontal (aprendizaje entre iguales) de los juegos tradicionales desde la escuela, ya que en muchos casos la metodología de aprendizaje que utilizan los niños y niñas para enseñarse entre ellos es bastante mejor y más natural que la que proponen maestros y maestras intentando seguir determinadas progresiones o tratando de realizar diferentes adaptaciones. Por ello creemos fundamental que los docentes aprendan a observar

“cómo”, “a qué” y “para qué” juegan los niños en sus tiempos de ocio, para después tratar de vincular su cultura lúdica con los juegos tradicionales que se realizan en el aula, no desaprovechando así una buena oportunidad para hacer protagonistas a los niños en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La sencillez de reglas que presiden los juegos infantiles hace innecesaria la presencia del adulto para su desarrollo, recayendo sobre los propios niños y niñas el control del mismo. A la vez, propicia la creación de grupos con más o menos cohesión entre sus miembros en función de sus características evolutivas. Son un excelente medio para promover la cultura del diálogo y la mediación, facilitando la aparición de los diferentes roles presentes en los grupos naturales: líder, organizador, secundario, etcétera, en función de la personalidad de cada uno de sus miembros. El fomento del diálogo y el consenso entre los niños y/o adultos se visibiliza al tener que concretar las reglas, espacios, orden en el juego o danza, en fin, viéndose favorecida la comunicación entre los participantes, que en ocasiones es multigeneracional, presentando la enseñanza de los juegos por miembros familiares de mayor edad un alto grado de significatividad para los niños. Para que los juegos tradicionales adquieran la consideración que deben tener dentro de la escuela, debe haber una previsión de las necesidades de los recursos y espacios que solamente nos puede dar el análisis del contexto. Una buena selección de los mismos debe estar acorde con las posibilidades que posteriormente propicie el entorno para la práctica de estas actividades culturales y lúdicas. Tendremos que dotar a los alumnos de recursos para poder enriquecer sus tiempos de ocio y sacar partido adecuado a las posibilidades de expresión y recreación que le brinda su hábitat específico. No debemos olvidar que la utilización de los juegos tradicionales en la

escuela, debe tener un claro reflejo fuera del horario escolar, ya que será en este momento donde cobrará sentido el trabajo realizado en el aula, dándole utilidad a lo aprendido, reforzando los aprendizajes adquiridos y contribuyendo al mantenimiento y transmisión de nuestro patrimonio cultural y lúdico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*, Paidós/M.E.C., Barcelona.
- Barcellona, P. (1996). *Posmodernidad y comunidad: el regreso de la vinculación social*, Trotta, Madrid.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el consumo de la modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Brougere, G. (2013). “El niño y la cultura lúdica”. En: *Ludicamente*, N° 4. Disponible en [file:///Users/carmen/Desktop/Dialnet-EINinoYLaCulturaLudica-4864500%20\(1\).pdf](file:///Users/carmen/Desktop/Dialnet-EINinoYLaCulturaLudica-4864500%20(1).pdf)
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid.
- Finkelkraut, A. (1990). *La derrota del pensamiento*, Anagrama, Barcelona.
- Giménez, G. (2006). *Estudio sobre la cultura y las identidades sociales*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara.
- Goicoechea, J. (1994). “Mate a 4: evolución de un juego popular”. En: *Revista de Educación Física*, N° 60.
- Lema, R. (2015). “Jugar tiene sentido. Fundamentos para el uso del juego en el ámbito educativo”. En: *Dixit*, N° 2.
- Öfele, M. R. (1999). “The traditional games and its projections pedagógicas”. En: *Lecturas de Educación Física y Deportes, Revista Digital*, N° 13, Buenos Aires.
- Rodríguez, C. & Chacon, F. (1999). “Análisis del tratamiento de los contenidos del currículum de Educación Física en Primaria. Un estudio de género”. En: P. Saénz; J. Tierra, J. y M. Díaz, *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*, IAD, Málaga.

Santos, B. (2001). Os procesos da globalizaçã. En: B. Santos. (Org), *Globalizaçã: Fatalidade ou utopia? 1*, Edições Afrontamento, Porto.

Steinberg, S. R. & Kincheloe, J. L. (2000). "Basta de secretos. Cultura infantil, saturaci3n de informaci3n e infancia postmoderna". En: S. R. Steinberg, y J. L. Kincheloe (Comp.). *Cultura infantil y multinacionales*, Morata, Madrid.

Trigueros, C. (2003). "Aspectos lúdico-culturales en la concepci3n del cuerpo". En: *Apunts. Educaci3n Física y Deportes*, N° 72.

Uribe, R. (2016). "Conceptualizaci3n de la cultura para la gesti3n cultural. Multiculturalismo e interculturalismo". En: *C3rима, Revista de Investigaci3n en Gesti3n Cultural*, N° 1. Disponible en: <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/corima/article/view/4969>

Veiga, F. M. (1998). *Tesis doctoral: Xogo popular galego e educaci3n. Vixencia educativa e funci3n de identificaci3n cultural dos xogos e enredos*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

ESCUCHA CORPORAL Y NARRACIÓN DE LA VIVENCIA CORPORAL EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS

Lucio Martínez Álvarez
Gustavo González Calvo
Nicolás Bores Calle

*El cuerpo está en el mundo social,
pero el mundo social también está en el cuerpo.*

C. Shilling

Introducción

El presente capítulo se centra en comprender mejor la dimensión corporal que tiene la profesión de educadora de párvulos, así como en plantear algunas estrategias formativas para mejorar la formación en este ámbito. En concreto, hablaremos de la escucha corporal y de cómo recoger la vivencia corporal como parte de la formación de las educadoras de párvulos.

Consideramos que es necesario que los docentes de todas las etapas tomen conciencia de los diferentes modos en que su quehacer cotidiano profesional está mediado por el hecho antropológico ineludible de que somos seres corpóreos. En las siguientes páginas nos centraremos particularmente en quienes están encargados de los niños y niñas de menor edad, una etapa en la que lo corporal es especialmente significativo en la forma en la que se concibe y se pone en práctica la educación y el desarrollo profesional.

Habitualmente no reparamos en lo que nos rodea y muchos fenó-

menos pasan desapercibidos para nuestra percepción (Martínez Álvarez et al., 2011). Cuando nos los hacen ver, pueden parecernos no problemáticos, o poco dignos de atención, pues estamos tan inmersos en ellos que damos por hecho que sabemos todo de ellos. Por eso, quizá, puede parecernos una obviedad detenernos a reflexionar (y a sentir) sobre lo que requiere la profesión de educador(a) de párvulos en el plano corporal. Nos gustaría que al final de este capítulo logren aclararse algunas claves para poder mirar con mayor complejidad y sentido crítico el hecho incuestionable de que somos seres corporales y que nuestra naturaleza corporal (entiéndase “naturaleza” en un sentido muy amplio que incluye, pero excede, la biología) tiene una enorme trascendencia sobre el ser docente (como sobre todos los aspectos de la dimensión humana).

Vamos a proponer una caracterización básica de la docencia como una profesión corporal, señalando cuatro dimensiones genéricas que están especialmente presentes en el trabajo de las educadoras. En un apartado posterior, presentaremos relatos de educadoras que forman parte de una estrategia formativa que denominamos “diario corporal docente” y que, básicamente, pretende incrementar la escucha corporal para recoger por escrito las vivencias que tenemos y, de este modo, iniciar reflexiones sobre diversos aspectos de la profesión docente. Hemos seleccionado unos pocos relatos escritos para los diarios corporales docentes de educadoras de párvulos en formación y hemos hecho, a partir de ellos, algunas reflexiones sobre lo que la experiencia corporal nos dice acerca de la docencia y de la profesión de las educadoras de párvulos. Y terminamos ofreciendo algunas sugerencias para usar esta estrategia formativa en la formación inicial y en la formación permanente de las educadoras de párvulos.

La docencia como una profesión corporal

La dimensión corporal de la docencia y el aprendizaje no es un mero accidente que podamos pasar por alto: es un aspecto que determina sustancialmente el proceso educativo. Basta con pensar en los intentos de los educadores para que los escolares permanezcan sentados en sus sillas, caminen en lugar de correr y formen filas silenciosas fuera del aula antes de las lecciones, para darse cuenta de que el cuerpo es una parte central de las rutinas diarias escolares. Autores como Hildebrandt-Stramann et al (2016), Kirk (2007), Milstein y Mendes (1999) o Vaca y Varela (2008), han hablado de diversos aspectos de esta presencia de lo corporal en los centros escolares.

Pero la escuela no sólo afecta a los cuerpos de los estudiantes, sino también a los cuerpos de los docentes. Dar clases puede ser una ocupación muy gratificante, pero también es una fuente de agotamiento y de posibles enfermedades. Después de un día con niños (a veces, sólo de una hora), los docentes notan cómo se reduce su energía, la que será necesario reponer para reiniciar el contacto con ellos.

Por otra parte, cuando nos comunicamos con los niños y niñas no sólo usamos palabras, sino que también recurrimos al contacto y la gestualidad, cuyo valor comunicativo modifica todo el mensaje. Por medio del contacto, los docentes van más allá de su rol de emisores para ser capaces de percibir estados de ánimo, emociones y reacciones en los pequeños (por ejemplo, la fiebre), lo que resulta una fuente de conocimiento insustituible sobre lo que les está pasando.

De este modo, los docentes no sólo enseñan por medio de diferentes materiales curriculares, preparación de espacios o propuestas, sino también a través de su presencia e interacción física con los alumnos. Su presencia y su gestualidad corporal encarnan valores y

conocimientos que, si son congruentes con lo que quieren enseñar, multiplican su efecto y, si son contradictorios, pueden anularlos.

También, las relaciones que establecen los docentes con otros compañeros de trabajo, con escolares o con sus familias, se manifiestan en forma de emociones que alteran la sensación y percepción de su propio cuerpo y del entorno. Casi todas estas manifestaciones corporales se dan en un grado mayor en el caso de las educadoras de párvulos que en el resto de etapas.

Las demandas físicas suelen ser particularmente altas para ellas debido a la menor autonomía de los infantes y a la tensión añadida que supone responsabilizarse sobre su seguridad y bienestar (González Calvo, Varea, & Martínez Álvarez, 2017). Lo corporal tiene un peso mayor en la comunicación debido, en buena parte, a las limitaciones de desarrollo lingüístico propio de la infancia. Las relaciones personales y las emociones que éstas provocan son más patentes con los más pequeños que cuando los estudiantes son mayores (Shilling, 1997; Sutton & Wheatley, 2003).

En anteriores trabajos, hemos identificado cuatro ámbitos primordiales donde se refleja la dimensión corporal de la docencia (Martínez Álvarez & González Calvo, 2016). Los recordamos brevemente en el siguiente apartado.

Dimensión corporal de la docencia: una propuesta sobre sus principales ámbitos

Nuestra propuesta de estudio de la dimensión corporal de la docencia identifica cuatro grandes ámbitos en los que los educadores manifiestan su presencia corporal dentro del aula (véase, por ejemplo, Martínez Álvarez, 2013; Martínez Álvarez & González Calvo,

2016). Estos cuatro ámbitos no se dan en todas las personas, en todas las etapas escolares o en todos los momentos profesionales de la misma forma ni en la misma intensidad. Tampoco son, posiblemente, los únicos que se manifiestan ni, con seguridad, son excluyentes entre sí. Más bien, al contrario: existen múltiples conexiones entre ellos.

Los cuatro ámbitos que hemos identificado son los siguientes:

- a. ***Cuerpo, salud y energía:*** La enseñanza somete al cuerpo a ciertas demandas y requerimientos físicos que exigen del profesional mucha energía para poder desempeñar sus funciones de manera satisfactoria. De este modo, la implicación del docente en las clases, la motivación del alumnado, la necesidad de lidiar con situaciones delicadas que tienen lugar dentro de las aulas y/o con el propio estrés del educador, entre otros, son factores que tienen manifestaciones corporales claras, a las que conviene prestar atención. Esta demanda de energía y su interferencia con la salud se combinan e interrelacionan con los balances energéticos y el estado de salud general que está presente fuera del aula.
- b. ***Emociones, cuerpo y docencia:*** Nuestra propuesta da cabida al ámbito de las emociones del educador, rompiendo el habitual pensamiento cartesiano que supone que la emoción y la racionalidad son ámbitos antagónicos. Dentro de la profesión docente, cobran especial importancia aspectos como el nerviosismo, los sentimientos de culpabilidad, el orgullo, los miedos o las incertidumbres, que llevarán a la educadora a tomar diferentes decisiones y a actuar en consecuencia. Temas como el autocontrol que ha de tener el docente en su labor diaria, la confianza en sí mismo, la perseverancia, el entusiasmo, la

empatía, los sentimientos de tristeza y de rabia, los afectos y las alegrías, los sentimientos de competencia/incompetencia motriz, los patrones de “supervivencia en la profesión”, pueden incluirse dentro de esta categoría. Además, el papel de la enseñanza descansa en las relaciones interpersonales: con el alumnado, con los compañeros del centro educativo y con los familiares de los escolares, principalmente. Este aspecto emocional de la profesión está condicionado, entonces, por lo social, al tiempo que las emociones están estrechamente relacionadas con lo somático, es decir, con los procesos fisiológicos que se desencadenan a nivel corporal. Entendemos que es muy importante atender a la dimensión emocional de la enseñanza para tratar de mejorarla, estando así el educador en condiciones de desarrollar una mejor práctica pedagógica.

- c. **Comunicación corporal:** Los educadores, especialmente en el caso de la educación parvularia, no se expresan exclusivamente con palabras, sino que es frecuente que hagan uso del lenguaje corporal. Es fundamental que el docente sea consciente de sus propios gestos para poder analizar y comprender las señales corporales que emite frente al alumnado. Cobran especial relevancia aspectos como las posturas, la manera de sentarse, los movimientos de las manos o los mensajes que se transmiten con la mirada. Una buena gestión de los espacios y distancias entre educador-alumnado y/o los rituales corporales (estar sentados para intentar acercarse más al alumnado, hablar de pie buscando una posición de superioridad), entre otros, son temas que aquí consideramos. Asimismo, la comunicación corporal se torna clave a la hora de transmitir pasión

por lo que se enseña (al encarnar un mensaje y valores que de otra forma se percibirían como “muertos”), a la hora de crear un clima adecuado de aula y como elemento motivador para el alumnado.

- d. *La construcción del “yo corporal” y la imagen del educador:* La percepción que el docente tiene de su propio cuerpo condiciona, en buena medida, su práctica pedagógica. Aspectos como las valoraciones que el educador hace de su propio cuerpo, la satisfacción/insatisfacción corporal, el cuidado en el vestir, la importancia o no de elegir marcas comerciales, los complementos que lleva el docente y definen su identidad personal, los mensajes comerciales que transmiten determinadas prendas, la actitud corporal, la importancia del aspecto físico o el temor a mostrar algunos “defectos” físicos (lesiones, cicatrices, exceso o defecto de altura, complejos con el propio cuerpo), entre otros, son aspectos a los que tenemos que prestar una adecuada atención. El educador debe considerar cuáles son las características y valores que ha de encarnar, como pueden ser seguridad, empatía, rigor, cordialidad, recato, elegancia, desinhibición, cuidado por el propio cuerpo, etcétera.

Reflexionar sobre la dimensión corporal por medio de diarios corporales docentes

Hemos comentado en los primeros párrafos que lo corporal, pese a su presencia en múltiples aspectos de la docencia, con frecuencia pasa desapercibido, de modo que no se le ha prestado suficiente atención ni en la formación inicial ni en la permanente. Esta falta de conciencia no disminuye el efecto real de lo corporal sobre el

docente y la docencia; simplemente, limita la comprensión de la experiencia docente y la capacidad de actuar de acuerdo a ella.

La práctica pedagógica, como actividad compleja, requiere de un ejercicio reflexivo que debe activarse desde la formación inicial del profesorado. Es en este tiempo cuando los futuros educadores se empapan de lo que es la realidad educativa y las exigencias que conlleva. Es un momento de una trascendencia singular para configurar su identidad profesional, proceso que se verá enriquecido si se acompaña de técnicas que les permitan analizar, examinar, observar y reflexionar sobre lo que hacen y el modo en que lo hacen (Dewey, 2007; Shoffner, 2011).

Saber de la profesión no es posible sin comprender cómo ésta “pasa” por nosotros. En este sentido, consideramos los diarios corporales (junto con la biografía corporal) una estrategia formativa que ayuda a reflexionar sobre la práctica pedagógica, proporcionando una oportunidad para generar nuevas ideas, afrontar temores y dilemas y mejorar la relación interpersonal en las aulas (Barba, González Calvo & Barba Martín, 2014; González Calvo & Barba, 2014).

De manera particular, el diario corporal del docente sirve como instrumento pedagógico y de investigación que se ofrece a los estudiantes como modo de acercarse a esa práctica reflexiva. Así se configura en una herramienta que permite (re)descubrir algunas dimensiones corporales normalmente ausentes en su periodo de formación inicial en torno a los cuatro grandes ámbitos ya mencionados: salud y energía, emociones, comunicación corporal e imagen corporal. Por ello, apostamos por dar al cuerpo y a la corporeidad una importancia que posibilite a las educadoras de párvulos ir más allá de la mera objetivación del cuerpo. Una formación inicial y permanente que lleve a diferentes formas de pensar y vivir el cuerpo

y que eduque, cuestione, reflexione e investigue acerca del cuerpo vivido y cargado de subjetividades. Entendemos que corporalidad y práctica pedagógica se influyen recíprocamente y, por tanto, se hace imprescindible prestar atención a las experiencias centradas en la persona que aprende, se relaciona, comunica y expresa a través de su corporalidad (Mattos Medina, Prados Megías & Padua Arcos, 2013).

Con la intención de incrementar el conocimiento de la dimensión corporal, proponemos el uso de diarios corporales docentes en los que se parte de una escucha corporal (es decir, lo que podemos percibir de nuestro ser corporal ligado a nuestro desempeño como docentes) que lleva a seleccionar ciertas experiencias vividas para construir con ellas relatos en forma de viñetas narrativas (Stake, 2010). Se trata de una herramienta que permite capturar ciertos momentos para, posteriormente, poder reflexionar sobre ellos.

El *diario corporal* requiere pasar por un proceso cíclico de escucha corporal, narración y reflexión sobre lo narrado. En este ciclo se parte de la experiencia individual (lo que nos pasa) para situarla en un marco teórico más amplio que la coloca dentro del ámbito profesional y biográfico. Este proceso debería llevarnos a un progresivo afinamiento de la escucha corporal, un desarrollo de las herramientas narrativas y un enriquecimiento de las reflexiones que este proceso promueve.

A continuación, presentamos algunas viñetas escritas por estudiantes del Grado de Educación Infantil¹ de una universidad española durante su último periodo de prácticas en centros escolares. Las usaremos para identificar algunos de los temas que forman parte del cotidiano de las educadoras de párvulos y reflexionar sobre ellos en formación inicial y permanente.

¹ En España, las educadoras de párvulos se denominan maestras de infantes.

En primer lugar, reproduciremos la escena tal y como fue escrita en la entrada correspondiente del diario corporal docente de una estudiante de educación parvularia (en España, educación infantil). A continuación, presentamos algunos temas de discusión para los cuales ese texto fue usado en tutorías o en seminarios.

Viñetas y sus análisis

Hemos de recordar que el trabajo con los diarios corporales se desarrolla en diferentes fases. La primera es la “captura” de experiencias corporales significativas, que parten de la escucha corporal y acaban en la narración de esa experiencia vivida. A partir de ella, hay un trabajo (que puede ser individual, *tutorizado*, con un “amigo crítico” o grupal en seminarios) en el que se retoman las escenas narradas para identificar los temas y subtemas que contienen. Es decir, se trataría de ver qué aspectos de la docencia sacan a la luz estas escenas.

Lo que presentaremos será las la viñetas y algunos temas de formación que se pueden abordar a partir de sus análisis.

Viñeta 1

Esta es mi cuarta semana en el colegio y estoy totalmente adaptada a los horarios. Anoche incluso salí a dar una vuelta con una amiga que había venido a la ciudad. Las semanas anteriores estaba tan agotada que no podía con mi alma. Al llegar a casa prefería echarme un rato en la cama que incluso comer. Pero ahora noto que no acabo tan agotada de la jornada escolar.

Esta viñeta es un ejemplo claro del primero de los ámbitos a los que hacíamos referencia antes: la docencia está vinculada a la salud y la energía. Recoge algo que suele resultar toda una sorpresa para las alumnas en formación: enseñar es agotador. Incluso para jóvenes que llevan una vida activa y siguen unas pautas razonables de

descanso y alimentación, los primeros días en los centros escolares suelen estar caracterizados por un cansancio que se incrementa según avanza la semana. Muchas educadoras no se explican de dónde viene ese cansancio, pues lo sienten incluso en las primeras semanas, en las que su cometido está más centrado en observar lo que ocurre en las aulas que en intervenir en ellas. Y, a pesar de esto, sienten que al final de la jornada escolar sus párpados o sus piernas les pesan más que si hubieran estado todo el día corriendo. El agotamiento suele ser todavía mayor cuando se incorporan a las tareas propiamente docentes, que incluyen supervisar a los niños, participar en sus juegos, desplazarse con ellos, intentar entender lo que les dicen, dar respuesta a las muestras de afecto que les transmiten, etcétera.

Analizando sus diarios, vemos referencias recurrentes a la energía que demandan las tareas docentes y, con frecuencia, cómo afectan a su salud o a sus estados de alerta y activación. Suelen aparecer menciones a cómo la incorporación a los jardines infantiles modifica sus rutinas: cambio en las horas de sueño, en el tipo de alimentos que toman, la necesidad de descansar entre horas... También se menciona cómo afecta a la salud: aparición de dolencias, afonías, contagio de enfermedades de los niños, etcétera.

Los diarios muestran diferencias individuales y también cómo la experiencia corporal de una misma educadora evoluciona a lo largo del periodo de prácticas. Lo que nos importa desde el punto de vista de la formación del profesorado es identificar “Cuerpo, energía y salud” como un tema sobre el que necesitan reflexionar y tomar decisiones para su mejora profesional.

Cuando llevamos a un seminario viñetas de este tipo y se inicia un diálogo con las educadoras, suelen aflorar diferentes subtemas que están vinculados a este ámbito.

Por ejemplo, se puede explorar cómo los ritmos escolares repercuten en los ritmos vitales de quienes se ven afectados por ellos. Es habitual que tengan presente que los niños y niñas deben descansar, o deben hidratarse, por lo que muchas planifican la jornada teniendo estas necesidades corporales de los pequeños en cuenta, pero no es tan habitual que consideren que también ellas tienen unas necesidades corporales propias que deben considerar a la hora de elaborar sus planes. Es particularmente relevante que se den cuenta de que están en una edad y condición física que no las van a acompañar siempre, para que piensen en cómo su forma de relacionarse con los niños las implica corporalmente. En las aulas con educadoras en práctica, vemos con frecuencia lo que hemos denominado la “maestra pulpo”, que parece tener 25 brazos para atender, simultáneamente, a un niño que está llorando, retener a otro que se escapa, poner el delantal a un tercero, etcétera. Esta hiper presencia corporal no sólo resulta difícil de sostener en el tiempo (aunque sea fácil mantenerla en un período corto de prácticas), sino que refleja una manera concreta de intervenir pedagógicamente, ya que la actividad de la maestra puede limitar la capacidad de acción y de aprendizaje del niño. De esta manera, hablar sobre la energía requerida por la docencia no sólo atañe a lo más biológico, que es importante, sino también a la manera en la que el cuerpo y el movimiento de la maestra son agentes primarios de educación.

Este es tan sólo el apunte de uno de los subtemas que derivan de la dimensión cuerpo-energía-salud. Enumeramos algunos otros, como por ejemplo: cuáles podrían ser las pautas de descanso y activación en la jornada de la educadora y cómo estas pueden superponerse a las pautas de descanso y activación de los infantes; cuáles son los ciclos principales de estas pautas de descanso-activación (a

lo largo de la jornada escolar, a lo largo de la semana, a lo largo del curso escolar, a lo largo...); posibles formas de evitar un agotamiento profesional manteniendo espacios diferenciados entre el ambiente profesional y el ambiente personal; cómo ajustar el estilo docente a los cambios vitales, entre otros.

Viñeta 2

En cuanto me ven entrar por la puerta, siempre hay un grupito de niñas que viene corriendo hacia mí y me rodean, reclamando mi atención. Una me agarra la mano y, al momento, otras dos le disputan esa misma mano. Todas quieren ser “mis favoritas”. Me agacho para estar a su altura y me doy cuenta, cuando ya es tarde, que eso les deja a su alcance un collar nuevo que he traído hoy. Me da miedo que tiren de él muy fuerte y lo rompan. Se acerca otra más y juega a peinarme. Lo hace con la misma mano con la que, segundos atrás, se ha quitado los mocos. No sé cómo librarme de ellas sin que se sientan mal. Me levanto y les digo que tengo que ir a darle una cosa a la maestra. Disimuladamente, miro si en mi pelo hay rastro de mocos. Es así cada día. A veces, hay peleas entre el grupito de niñas que quiere sentarse a mi lado en el corro. En ocasiones me agobian; aunque les sonrío y respondo a sus gestos de afecto, también trato de apartarlas un poco, de conseguir que me dejen algo de espacio.

Esta escena muestra que las relaciones que establecen los niños de educación infantil con el adulto, en este caso con la joven profesora de prácticas, es eminentemente corporal. En esta viñeta vemos en acción algunos de los subtemas que pertenecen a los ámbitos de emociones y al de comunicación. Estos ámbitos, entremezclados en escenas como es la viñeta presentada, son muy frecuentes en los diarios y suponen temas de preocupación y de formación muy recurrentes en los momentos en los que contactan con niños.

Los pequeños (al menos, alguno de ellos) tratan de ganarse el afecto de la maestra y utilizan todas las estrategias a su alcance. En no pocas ocasiones, no se trata sólo de ganarse el afecto de la maestra, sino de incrementar su poder dentro del grupo de iguales al ser considerado como “el elegido”.

Las maestras más veteranas suelen alertar a las educadoras en prácticas sobre estas trampas afectivas, pero a ellas les es difícil sustraerse al encanto de los niños pues, lo mismo que les ocurre a las niñas y niños, también las educadoras ansían ser consideradas “las maestras preferidas”.

En la escena escogida hemos visto más cosas. Por ejemplo, la protagonista comienza a ser consciente de que se está dejando enredar por las disputas afectivas de varias de las pequeñas. También se siente, en varios momentos, agredida corporalmente por la efusividad con la que es tocada. Sin embargo, al menos de momento, no ve como opción el negar el contacto corporal a esas niñas que se le acercan (y que la agobian tirando de su collar o llenándole el pelo de mocos). La educadora en prácticas todavía está luchando por ser aceptada como maestra y ve en su propio cuerpo (en el deseo que tienen las niñas de apropiarse y conectar con su cuerpo) la mejor carta de presentación y una vía de acceso a ser reconocida como maestra.

El dilema que plantea esta viñeta es que la educadora se ve dominada por la dimensión corporal sin que ella tenga el control, ni sea capaz de reconducir la situación. Más bien se convierte en territorio de conquista de la batalla particular que entablan algunas de las niñas de la clase.

No siempre el vínculo corporal que establecen niños y maestra es todo lo sano y pedagógico que se querría. Con suerte, la maestra sabrá negociar y reconducir el vínculo corporal para que contribuya a lo pedagógico, aunque auguramos que le llevará un cierto tiempo lograrlo. Tiene un largo camino por delante y está bien que tome conciencia de ello.

En torno a estos ámbitos, las educadoras infantiles suelen tener vivencias corporales que nos pueden llevar a afrontar interesantes

subtemas. Por ejemplo, las filias y fobias que experimenta corporalmente la educadora –a veces contra su voluntad o el análisis de su intelecto– sobre ciertos niños y niñas. O el manejo de los contactos y las distancias que deben establecer para poder estar con todos y estar con cada uno según el momento y la intención pedagógica. O cómo establecer un espacio corporal propio y respetar el espacio corporal del niño. Es interesante también incrementar la utilización del tacto tanto para transmitir como para percibir, algo de especial relevancia en la educación de los primeros años.

Palabras finales

Hemos tratado de mostrar algunos aspectos de la docencia vinculados al cuerpo de las educadoras. Nos hemos limitado a un número reducido de ellos surgidos a partir del uso de diarios corporales docentes escritos durante las prácticas en escuelas infantiles que realizan las futuras educadoras infantiles.

Los *diarios corporales*, junto con otras estrategias narrativas como puede ser la biografía corporal, se han sugerido como estrategia para identificar, primero, y reflexionar, después, sobre cómo la docencia está íntimamente ligada a la corporeidad de la maestra. A partir de la escucha corporal, la narración de la experiencia vivida y la reflexión (individual, guiada o grupal), las futuras docentes pueden incrementar su formación sobre la dimensión corporal de la docencia, para que así el cuerpo pueda tener un lugar más ajustado a las condiciones personales, a las situaciones laborales y a las intenciones pedagógicas pretendidas.

Hemos defendido que partiendo de la experiencia personal podemos situar a las futuras educadoras de párvulos en temas y subtemas

profesionales que les acompañarán toda su carrera.

La formación en torno a lo corporal de la educadora ha de posibilitar una reflexión en torno a las experiencias y vivencias que surgen en torno al cuerpo para, así poder ser analizadas. Ha de ser una fuente de procesos críticos y reflexivos, que ayude al docente a profundizar en sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, se ha de ofrecer a la educadora la posibilidad de gestionar las tensiones que, frecuentemente, surgen en torno al cuerpo y a la profesión de la enseñanza: el *yo* contra el cuerpo, el cuerpo idealizado contra el cuerpo real, las identificaciones sociales del cuerpo contra las propias definiciones e identificaciones corporales (el ideal social frente al cuerpo de cada cual), la realidad objetiva contra la experiencia subjetiva, entre otros. En este proceso, se irá configurando la identidad personal de la educadora como modo de definirse, situarse y diferenciarse de los demás (Charmaz, 1995); pero, también, como manera en la que a la persona le gustaría definirse, corporalmente, a sí misma.

Sobre este particular, la esencia cualitativa de las narrativas corporales desempeña un papel fundamental en el proceso de construcción y transformación de la identidad, en la exploración de las creencias, concepciones, metas profesionales y caminos para alcanzarlas (Dvir & Avissar, 2013). Las narrativas también pueden aportar conocimiento sobre la naturaleza corporal de la profesión de educadora de párvulos dentro de la comunidad profesional docente, sirviendo de marco a la hora de conceptualizar las experiencias docentes para el beneficio de todos los implicados en la enseñanza y la educación.

Pretendemos, con ello, contribuir al ejercicio de un cierto control sobre el propio cuerpo, en la medida que asumimos la responsabili-

dad de reconocernos como seres corpóreos, con lo que esto implica para nuestro propio desarrollo y para el establecimiento de las relaciones pedagógicas que necesariamente encarnamos. No queremos limitar la presencia de lo corporal en la maestra a cuando el cuerpo “falla”, bien por enfermedad o por decadencia. El cuerpo es nuestra forma de estar en el mundo y también, para las educadoras, la forma de encarnar su modo de ser y estar.

Un último apunte. En las páginas precedentes hemos puesto el énfasis en cómo las jóvenes educadoras de párvulos pueden incrementar su escucha corporal para integrar la dimensión corporal de una manera más completa. Pero queremos recalcar que el acompañar a las jóvenes por parte de maestras más experimentadas o de docentes universitarios es también una estrategia formativa para esos “acompañantes”, quienes no sólo pueden enseñar al guiar y compartir las reflexiones que surgen sobre estos temas, sino también aprender sobre sus propios procesos corporales. En la medida en la que evolucionamos corporalmente, nunca acaban estos temas (u otros que vayan apareciendo) de ser objeto de nuestra atención. Junto con otros muchos aspectos que forman parte del desarrollo profesional, la dimensión corporal puede formar parte de la manera en la que, sosegadamente, podemos ir formándonos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba, J. J., González Calvo, G., & Barba Martín, R. (2014). “El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción”. En: *Revista Española de Educación Física y Deporte (REEFD)*, N° 405, Madrid.
- Charmaz, K. (1995). “The body, identity and self”. En: *Sociological Quarterly*, N° 36, doi:10.1111/j.1533-8525.1995.tb00459.x

- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona.
- Dvir, N., & Avissar, I. (2013). "Constructing a critical professional identity among teacher candidates during service-learning". En: *Professional Development in Education*, N° 40, doi:10.1080/19415257.2013.818573
- González Calvo, G., & Barba, J. J. (2014). "Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual". En: *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, N° 18, Granada.
- González Calvo, G., Varea, V., & Martínez Álvarez, L. (2017). "Health and body tensions and expectations for pre-service Physical Education teachers in Spain". En: *Sport, Education and Society*, doi:10.1080/13573322.2017.1331426
- Hildebrandt-Stramann, R., Beckmann, H., Probst, A., Wichmann, K., Bores Calle, N., Martínez Álvarez, L., Barbero González, J. I. (2016). *Bewegte Ganztagsgrundschulen in Deutschland und Spanien: Ein interkultureller Vergleich*, Schneider Verlag GmbH, Baltmannsweiler.
- Kirk, D. (2007). "Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades (inter)nacionales en la sociedad postdisciplinaria". En: *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, N° 4-5, Valladolid.
- Martínez Álvarez, L. (2013). "El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado". En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 78, Zaragoza.
- Martínez Álvarez, L., Bores Calle, N., García Monge, A., Abardía Colas, F., Vaca Escribano, M., & Miguel Aguado, A. (2011). "Hacer visible lo prioritario: algunos referentes para orientar y analizar la práctica en Educación Física". En: *Nodos y Nudos*, N° 30, Bogotá.
- Martínez Álvarez, L., & González Calvo, G. (2016). "Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo". En: *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, N° 18, Valladolid.
- Mattos Medina, B., Prados Megías, E., & Padua Arcos, D. (2013). "La voz del alumnado: Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial". En: *Movimento*, N° 19, Rio Grande do Sul.
- Milstein, D., & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Shilling, C. (1997). "Emotions, embodiment and the sensation of society". En: *The Sociological Review*, N° 45, doi:10.1111/1467-954X.00061
- Shilling, C. (2004). "Physical capital and situated action: a new direction for corporeal sociology". En: *British Journal of Sociology of Education*, N° 25.

- Shoffner, M. (2011). "Considering the first year: Reflection as a means to address beginning teachers' concerns". En: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, N° 17.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*, Guilford, New York.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). "Teacher's emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research". En: *Educational Psychology Review*, N° 15.
- Vaca Escribano, M., & Varela, S. (2008). *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*, Graó, Barcelona.

10/ CUIDADO DOCENTE EN EDUCACIÓN INICIAL: APORTES DESDE LA BIODANZA

Ángela Niebles Gutiérrez
Loreto Libuy Castro

Introducción

En este escrito se busca generar diálogo, circular saberes y abrir entramados en torno al cuidado docente en educación inicial y a la contribución que el sistema Biodanza puede aportar a aquello.

El cuidado y la educación inicial son procesos que han estado marcados por la feminización. Al ser la Biodanza un sistema que restaura las formas perdidas de vinculación originaria a través del contacto profundo y la afectividad, que nos conmueve y posiciona en un modo de ser o estar, contribuye a superar las limitantes asociadas al género que vienen del patriarcado. Este sistema de desarrollo humano es una propuesta de modificación relacional que logra adentrarse en los mandatos culturales instaurados y nos lleva a vivir en una perspectiva de tiempo presente, en función de la sostenibilidad de la vida para las generaciones venideras y de la responsabilidad ética primordial de hacernos cargo de nosotros mismas(os).

Este texto se plantea desde la intersubjetividad de las mujeres que hacen posible que los planeamientos de la Subsecretaría de Educación Parvularia del Ministerio de Educación sean fecundos y tengan cuerpo tangible en el día a día del territorio chileno. Asimismo, se

desarrolla la noción del sistema Biodanza como estrategia que favorece el cuidado docente. Dichos umbrales van apareciendo a partir de la mirada de aquellas(os) precursoras(es) de la educación general y la educación infantil, que al entretenerles con los fundamentos de la Biodanza van dando coherencia y sustento a la reflexión propuesta.

Biodanza: una forma de interpelar el patriarcado

Al plantear la Biodanza como una forma de interpelar el patriarcado se está afirmando que logra transformar la dimensión relacional, por lo que tiene un efecto en la experiencia individual y colectiva, específicamente sobre las prácticas en torno al cuidado desde el lugar femenino.

Toro señala que “Biodanza es un sistema de integración humana, de renovación orgánica, de reeducación afectiva y de re-aprendizaje de las funciones originarias de la vida. Su metodología consiste en la inducción de vivencias integradoras a través de la música, el canto y el movimiento en situaciones de encuentro grupal” (2012: 7).

Ghisio (2009) afirma que esta transformación surge por el tipo de encuentro que tenemos con los demás. Cuando participamos de un vínculo afectivo, emocionado y construido a partir del cuidado, podemos modificar las modalidades vinculares instituidas, renovando la dinámica de nuestros espacios sociales y configurando estilos más saludables de vivir que, de alguna manera, abandonen las formas estereotipadas.

Comprender cómo la práctica de Biodanza colabora con la deconstrucción de ideas patriarcales en contextos educativos de primera infancia, significa tener la certeza que cuando hablamos del enfoque de género, estamos planteando no sólo una modificación

en el lenguaje, sino una renovación en cuanto a la valoración de cada persona como una fuente de riqueza transformadora que surge a través del movimiento, del contacto y de la expresión de autoafirmación de una manera integrada, es decir intensificación de la autoconciencia, que no es otra cosa que vivir en el instante.

Sin embargo, tenemos como sociedad una tendencia epimeteica o prometeica. En la antigua mitología griega, Platón en Protágoras nos habla de Epimeteo y Prometeo. El primero veía las cosas con retraso, su nombre significa retrospectiva o pensamiento tardío, y se refiere, más que nada, al hecho de centrar la atención en el pasado. Es la actitud opuesta al segundo, que proviene del griego *promitheas*, formado por el prefijo pro que es igual a antes, y *mitis* que es sabiduría, invención, por consiguiente, refiere al quien piensa con anticipación.

Latouche (2016) afirma que culturalmente estamos tan programados para vivir recordando el pasado y programando el futuro que rara vez tenemos la experiencia de vivir en el ahora y estar presentes en el lugar en el que nos encontramos. El creador de la Biodanza lo expresa así:

Cada persona tiene que restituir su tiempo interior, su tiempo orgánico. Las más antiguas tradiciones de sabiduría señalan la importancia de saborear la vida y aceptar el regalo del momento presente. La vivencia de ese espacio-tiempo personal actualiza a cada instante en nuestra conciencia la irreductible calidad debida, pura y no contaminada, a pesar de la violencia que emerge por las grietas de la condición disociada. ¿Por qué no empezar a vivir ahora? El camino para ser feliz es empezar a ser feliz ahora mismo (Toro, s/f.: 150).

Las narraciones de algunas educadoras de párvulos que practican Biodanza desde hace seis meses, una vez a la semana, afirman que lo que cambia es la manera en cómo procesan las experiencias.

Señalan que descubren, en su interior herramientas para afrontar la vida ya no como una agresión o un desafío permanente a superar, sino como aquello que está sucediendo en el momento, sin esperar que algo pase para empezar a vivir. Si la vida es lo que está pasando ahora, entonces, ¿cómo vivo este proceso?, ¿cómo me paro frente a las diferentes situaciones?, ¿cómo disfruto del camino sin enfocarme en el resultado? Reconocerse como ser humana, como persona, como profesora que necesita de la otredad y de la reflexión, posibilita valorar la alegría en la cotidianidad del lugar de trabajo.

Estos relatos permiten ir vislumbrando aquello que se plantea desde el modelo de Biodanza e ir adquiriendo la certeza de que el proceso de integración induce estados de plenitud. Estos estados permiten trascender la propia programación filogenética sin traicionar los gérmenes de la vida.

Biodanza es una práctica liberadora, pues a través de la conciencia del aquí y el ahora vamos transformando los mandatos fijos sobre nosotras mismas, desde la aceptación y la amplitud para vernos como seres completos, en plenitud. “La identidad es ‘el único y sus atributos’, lo que cada persona ‘es’ esencialmente, frente a cualquier otro sistema de realidad” (Toro, s/f.: 150).

Es conveniente comprender que el patriarcado es un sistema, un modo de ordenar las relaciones de poder y la cotidianidad de las personas en torno a unos valores particulares, que nos ubican en una perspectiva relacional y sociocultural en la que existen actores con privilegios sobre otros. Cuando se plantean estos beneficios no se habla solo de distinciones entre personas, sino también entre profesiones y conceptos.

Incidencia de la Biodanza sobre construcciones y modos sociales

A través de tres preguntas queremos develar los sesgos de género asociados a la construcción mujer-educadora, la importancia de la educación inicial y su lugar socio-cultural y la gravitación del cuidado en los equipos docentes de la primera infancia, dejando algunas reflexiones sobre la incidencia de Biodanza.

a. ¿Cómo nos construimos como mujeres-educadoras?

Recordemos cómo aprendemos a ser mujeres. Desde pequeñas incorporamos múltiples señales que nos ubican en un lugar de invisibilidad y subordinación respecto de los hombres. Una muestra de ello aparece ingenuamente en el formato de los saludos en la escuela o el jardín. Es normal responder a los “buenos días niños”, aunque seamos niñas, lo que se constituye en una negación de lo que somos, o de lo que nos han dicho que debemos ser. También está claro que las niñas juegan a diferentes juegos que los niños, deben sentarse de una manera especial, deben expresarse con precaución, ¿cierto? Si bien estos aspectos han tenido una transición en el tiempo, todavía estamos automatizadas o naturalizadas. Simone de Beauvoir, escritora, filósofa y profesora francesa, defensora de los derechos humanos y feminista, afirma a principios del siglo pasado que no se nace mujer, sino que se hace, y eso hoy día es una verdad incuestionable. El color de nuestras ropas, las responsabilidades en casa e incluso las profesiones que elegimos, tienen un tinte definido que nos adjudica cualidades que a veces no tenemos ni queremos. Sin embargo, en nuestro rol como educadoras las replicamos, pues aparentemente no encontramos que esto nos limite. Pero, si nos cuestionamos estas imposiciones naturalizadas podemos ser amonestadas por sentamos

con las piernas abiertas, jugar bruscamente, no saber cocinar o no desear ser madres.

Es fundamental, entonces, hacernos preguntas que aviven nuestro deseo profundo de ser y habitar más allá de tales imposiciones. Es tiempo de detenerse y mirarse con amplitud y con la esperanzadora certeza de que podemos reinventarnos las veces que queramos. No se trata de un asunto individual, sino de la conciencia cierta de que a través nuestro las niñas y los niños aprenden y reproducen estos mandatos.

Eso que hemos aprendido sobre cómo ser mujeres, genera un estilo como educadoras que está presente en las planificaciones, en las decoraciones de las salas, en los juicios que emitimos las unas sobre las otras, en la forma en que constituimos equipo, en los modos de expresión hacia los niños y las niñas, en las prácticas diarias de reconocimiento a la labor propia y colectiva. En este sentido, Carrera, Lameiras, Rodríguez, Cid, Alonso (2015: 17) dejan claro que el uso del lenguaje sexista y el trato diferencial en función del género, no es ingenuo:

...en los primeros niveles de la escolarización (rincones de juego diferenciado, uso de adjetivos diferentes para referirse a la niñas como dulce, bonita, cariñosa, y a los niños como bruto, fuerte, activo o inteligente); así como la no intervención en situaciones sexistas y homófobas en las aulas, que en no pocas ocasiones constituyen situaciones de maltrato entre iguales o bullying), conforman sutiles y eficaces instrumentos que nos van modelando y configurando desde la más tierna infancia, sin ser conscientes de ello.

A partir de esta inconsciencia, es que vamos perfilando comportamientos que nos excluyen de múltiples actividades interesantes de vivenciar, pero poco exploradas principalmente desde la corporeidad. De esta manera, reconocemos que la vida educativa escolarizada, incluyendo la etapa inicial, es uno de los principales agentes de socialización. En este ámbito se refuerzan roles de género dominantes que imponen incluso un marco rígido de heteronorma-

tividad (Delamont, 1990), en tanto juegan un importante rol en la reproducción de desigualdades en relación no solo al género, sino también a la raza y a la clase social (Taylor, 2007).

De cara a lo anterior, no podemos enajenarnos de la responsabilidad que nos corresponde en nuestra cotidianidad. ¿Perpetuamos patrones mudamente o abrimos fisuras creativamente? La práctica de Biodanza se propone como una estrategia liberadora en la medida que este sistema entiende y potencia la creatividad como una posibilidad de renovación de la existencia en detalles que hasta el momento nos han parecido inamovibles. Nos lleva a despojarnos de los movimientos esperados y a proponer con ligereza acciones incorporadas al día a día.

b. ¿Cuál es el lugar dado a la educación inicial desde lo sociocultural?

La formación en educación parvularia nace en Chile en 1944 como respuesta a una iniciativa de Amanda Labarca, denominada “Escuela Especial para formar educadoras dedicadas exclusivamente a niños entre los 2 y 6 años, que en esa época se venía llamando la edad abandonada” (Rayo et al, 2015, p.21). Han transcurrido 70 años y se han superado varios desafíos, entre ellos ser hoy día una profesión masificada, que posee un cuerpo institucional sólido y una importancia considerable en la literatura psicológica.

No obstante, de acuerdo a Valenzuela, Bellei, De los Ríos y Sevilla (2010), las educadoras de párvulos tienden a recibir comparativamente bajas remuneraciones. El promedio de ingresos laborales percibido por estas profesionales las ubica debajo de todas las carreras de pedagogía y casi a la base del conjunto de carreras de técnicas (citado en Pardo y Adlerstein, 2015).

No es una casualidad que la educación inicial haya sido una ca-

rrera asumida casi exclusivamente por mujeres y que a su vez el estatus ocupacional sea débil en el valor social otorgado, lo que revela una evidencia histórica de lo que políticamente implica esta labor.

La construcción científica y social del cuerpo femenino ha impuesto y justificado las relaciones de género y división sexuada del trabajo. La sociedad ha ido creando imágenes y simbolismos que han conformado los distintos roles sociales y las distintas ocupaciones a las que se les ha atribuido un cuerpo con un determinado sexo, vinculándolo a desigualdades de poder (Vicente, 2014: 121).

Es innegable que lo vivido en los primeros años de sala cuna, jardín e incluso educación básica deja huellas sobre cómo nos posicionamos frente al otro, frente a los animales, frente a la cultura. Como educadoras jugamos un rol político, un papel que influye en que la mantención de la inequidad o en la transformación social desde la pregunta amorosa y la ternura. No educamos para el mañana, educamos para el presente, para el ahora, para estimular y valorar la riqueza de cada singularidad. Se trata de una carrera tan importante como la ingeniería, la medicina o la arquitectura y quizás aún más, pues nuestro enfoque está en la vida de seres humanos dispuestos a absorber y conocer el mundo mediante los sentidos y los caminos que les permitamos recorrer o les ayudemos a construir.

Es importante posicionar diariamente lo que somos y hacemos en favor de la vitalidad y el amor a los infantes y a nosotras mismas. La realización de ejercicios de fuerza y potencia, de estímulo al instinto gregario remueve la conciencia colectiva y promueven una disposición corporal firme para ejercer transformaciones sociales y culturales.

c. ¿Cuál es la importancia del cuidado en las relaciones humanas de los docentes en educación inicial?

Cuando le preguntas a una educadora de párvulos cómo está

(momento para auto responderse), generalmente te responde con una sonrisa y te dice que está cansada y feliz, y de inmediato agrega un suspiro que sale de lo más profundo, acompañada de una frase como “Agotada, igual amo tanto a mis niños que no importa” o un “Me basta con el cariño de estos pollitos para ser feliz, me llenan entera”. En sus respuestas identificamos una asociación entre cansancio y amor, lo que nos inspira a indagar sobre las relaciones entre estas desde el biocentrismo en educación. Desde este lugar, se afirma que el cuidado es esencial para el sostenimiento de la vida y de cualquier labor que busque transformar la frialdad y frivolidad de la sociedad actual, en tanto, sospechamos que detrás de estas mujeres, de estas historias, de sus miradas y las relaciones que día a día se dan en los jardines infantiles se encuentran semillas que sacan esta premisa de la teoría y la vuelven acción. Nos resulta interesante el binomio cansancio-amor, como elemento fundante que describe su estado más permanente. Y no es que sean opuestos, o no se complementen, lo que suscita interés es como esa manifestación de amor como cuidado, es externo, dirigida al infante y no hacia sí mismas. ¿Cómo se puede amar a otro, en este caso niña o niño, a costa de sí misma? y la respuesta más inmediata se asocia a un mandato cultural en torno a la vida de las mujeres, porque desde niñas aprendemos a que está bien replegarse, y eso se traduce a un desempeño de bajo perfil en varios aspectos de nuestra vida, incluso en el trabajo.

La tarea del cuidado ha sido replegada a las personas enfermas, a la infancia, a las mujeres embarazadas, o la tercera edad, siempre en una perspectiva de carencia, y ejercida por mujeres asociadas prioritariamente a la salud. Parece que en nuestra sociedad la salud y la educación han estado en el patio trasero, son importantes, pero no les damos un lugar de privilegio, ¡oh sorpresa!, igual que a las mujeres.

Boff (cit. en Libuy, 2015) sostiene que el cuidado es actitud fundamental hacia sí mismo y hacia el mundo, por lo que la esencia del ser requiere de una responsabilización y compromiso afectivo con la (el) otra (o). A partir de esto, es que volvemos a sentir que no basta con cuidar, puesto que esta acción solo se valida en el co-cuidado.

Así como existen múltiples fracasos en las prácticas pedagógicas en educación parvularia, también se encuentran aquellas experiencias que logran complicidad y sintonía comunicacional al interior de equipos de trabajos. Lo anterior se confirma, cuando al conversar con algunas educadoras, indican que el respeto, la empatía y valoración del desempeño pedagógico de las compañeras, son factores que permitirán laborar en ambientes sanos y enriquecidos, contextos, que por lo demás, serán percibidos por los infantes atendidos.

El cuidado y el buen vivir se contienen el uno al otro, al respecto Libuy (2015: 232) plantea que hablar de buen vivir es hacer referencia a “una forma de existencia donde el cobijo y la morada están dados por la relación agradable con los semejantes, donde el bien estar propio es el bien estar del otro, donde las conversaciones son primordiales y la energía luminosa/numinosa son la fuente de energía vital. Desde este punto de vista, buen vivir es un paso más trascendente que el solo bien estar”.

Biodanza y educación inicial: volvamos al origen

Los planteamientos del modelo teórico de Biodanza se entre cruzan con algunas apuestas de pensadores clásicos de la educación inicial, en este apartado se irán articulando esas coincidencias.

Quizás para algunas personas relacionadas con la educación de la primera infancia, hablar de Biodanza hoy, no es un tema de pri-

mera necesidad cuando la mirada educativa está puesta en la cobertura y en el esfuerzo para que más niñas y niños tengan acceso a la educación parvularia. Sin embargo, hablar de Biodanza es entrar en todas las formas de vida, es navegar en el sentir profundo de lo que implica ser habitante de este planeta, es volver a mirarse a los ojos, es volver a jugar y abrazarse, es re-educar para validarnos como personas. En este contexto, ¿será de interés para las políticas educativas el cuidado humano de quienes educan? Lo que no se puede negar es que, si bien existen múltiples esfuerzos destinados a mejorar la calidad de la formación inicial docente, a simple vista no se detecta la inclusión de desarrollo humano y buen vivir de quienes tienen la responsabilidad de colaborar en el desarrollo infantil de la educación parvularia, pero si se expone claramente la acreditación de carreras, el trabajo bajo un paradigma por competencias, investigación sobre modelos educativos aparentemente exitosos en Chile y en el extranjero, actualización de bases curriculares, entre otros muchos cambios que sin duda son importantes, pero desde nuestro punto de vista, poco trascendentes en términos vocacionales e identitarios, por tanto, sin mayor protección a la vida.

Cuando conversamos y reflexionamos sobre qué entendemos por calidad pedagógica o calidad educativa, nos tropezamos con conceptos como: estándares de desempeño, evidencias, matrices, perfiles, sellos, entre otros conceptos ligados a una teoría capitalista (por tanto estandarizada), que nada tienen que ver con el humanismo vocacional, profundo y social que nos heredaron tantas(os) precursoras(es) de la educación, que apostaban por una formación inicial vinculada a la materia viva, al ludismo y a la vida práctica, desde relaciones afectivas sanas. Quizás, en la actualidad podemos criticar el lenguaje sexista utilizado por ellas y ellos, como también

sus fuertes inclinaciones hacia pensamientos religiosos (más bien protestantes), pero no podemos desconocer la esencia de sus propuestas pedagógicas, reconociendo también la realidad histórica y política en las que se encontraban. De esta manera, nos damos cuenta que lo que hoy defendemos como innovación didáctica-pedagógica, ya otras(os) autoras(es), no sólo lo dijeron, sino que lo pulsaron y realizaron.

Comenius (1592-1670), por ejemplo, estaba convencido que las(os) alumnas(os) debían sentir alegría para aprender y estudiar, enunciando por primera vez lo que hoy conocemos como educación paidocéntrica, donde además de poner al niño (hoy diríamos niña/niño) en el centro de la discusión, se unen también la razón y la praxis como elementos básicos de una educación con sentido vivencial. Parecido pasa cuando revisamos a Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827), quienes defendieron en tiempos complejos de democracia, una educación en libertad y por lo tanto en felicidad. Rousseau planteaba que los hombres en estado natural son por definición inocentes y felices, y que son la cultura y la civilización las que imponen la desigualdad entre ellos, acarreando la infelicidad. Si este destacado educador y pensador suizo, ya en el siglo XVIII denunciaba la incongruencia entre lo que se denominaba progreso humano, confundido con un mero desarrollo tecnológico, ¿por qué tres siglos después seguimos en la superficie, sin tener el valor para hundirnos en la esencia de los factores que realmente inciden en los resultados educativos?

Rousseau, por su parte, detectaba que aunque se había avanzado en el dominio de la naturaleza (concepto arrogante, por lo demás) y se había aumentado el patrimonio artístico, la civilización no había hecho al hombre más libre, más feliz o más bondadoso; lo mismo

pasa en nuestro país (Chile), donde existen grandes avances en tecnología, poder adquisitivo y cobertura educacional, pero no hemos sido capaces de bajar los índices de vulnerabilidad infantil, en términos de delincuencia, abandono y enfermedades psicosomáticas, lo que ha derivado en consecuencias académicas y sociales con evidente fracaso.

Al revisar, por ejemplo, cómo ha cambiado el salario mínimo en los últimos 15 años, encontramos que casi se ha triplicado (aun descontando las pérdidas por inflación): de \$ 100.000 en el año 2000 pasamos a \$ 264.000 en 2017, pero al mismo tiempo (y según el Programa Género, Educación y Trabajo) las mujeres predominan dentro del trabajo no remunerado sobre el remunerado de los hombres (GET, 2016). Por otra parte, la cobertura en educación parvularia en el año 2013 fue de un 67%, para niñas y niños entre 3 y 4 años.

Del mismo modo, Pestalozzi señalaba que los maestros deben estar preparados para lograr un desarrollo integral del alumno, más que formarse para implantar conocimientos. En este sentido, este mítico educador y escritor suizo insiste que para aprender a enseñar hay que aprender a aprender, frase que reconoce el valor que tiene el cuidado de sí mismo al poner en tela de juicio la formación permanente de aquellos que apostamos por la educación. Pero no formación permanente a granel, sino que re-formación humana en su sentido más amplio. Quizás lo relevante no es conocer nuevas formas didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino ser capaces de implementar un proceso de aprendizaje-desarrollo, como bien expone la Educación Biocéntrica.¹ Entonces ¿por qué

¹ Educación integral y permanente, una praxis educativa que comienza no de la razón o los instintos, pero sí de la potencia de vida; es una educación ampliada que toma la vida como principal referencia de vivir y del propio aprender con los demás y con el mundo, pudiendo ser aplicada a todos los ámbitos de la existencia humana. El error metodológico de la educación actual, es el de explicar la vida a través de asuntos que no son la vida. El conocimiento se convierte en parte de la persona cuando ésta se encuentra inserta en el contexto vital (Cavalcante y De Lima Gois, 2015).

insistimos en disfrazar la educación infantil, con capas y capas de innovación, si el problema de ego humano no está resuelto de raíz?

Hablamos de ego por la escasa, o casi nula, capacidad que tenemos las educadoras(es) para reconocer que necesitamos cuidado docente, que el cansancio constante no es normal, y por lo tanto no se puede naturalizar. Si Pestalozzi decía que nuestra influencia (como maestras) llega sólo hasta donde llega nuestro amor, y que la niña(o) que no se siente querida(o), difícilmente puede ser educada(o), entendemos que estas ideas pueden ser válidas también para la o el docente, vale decir, toda(o) maestra(o) que no se siente querida, difícilmente puede educar. Y es entonces cuando aparece la Biodanza como posibilidad de re-educación de la identidad docente, donde la creación en grupo y la re-significación del yo, a través de la música, la expresividad y la emoción, nos recuerdan por qué decidimos hacer de la educación infantil parte importante de nuestro proyecto de vida.

Al recordar a María Montessori (1870-1952), identificamos que también en su propuesta aparecen claras luces de afectividad y respeto, insistiendo en no dañar el sentimiento de autoestima y en la oportunidad de libertad para desarrollarse desde la autonomía, principios que se van entramando dentro de sus principales áreas de trabajo, que dicen relación con la vida práctica, la educación sensorial y la educación cósmica. Parecido ocurre con sus coterráneas italianas, las hermanas Rosa (1866-1951) y Carolina Agazzi (1870-1945), quienes también basaron su método en la libertad, la espontaneidad, la creatividad y la experiencia personal del día a día, cubriendo todas las necesidades de niñas y niños en la primicia de globalización (Alteo, 2011).

Del mismo modo, cuando trabajamos en Biodanza es indispensable reforzar identidad, re-educar la integración motora (específica-

mente la sensitivo y afectivo motora) y expandir la consciencia cósmica a partir de ejercicios, generalmente gregarios. Rolando Toro Araneda (1924-2010), creador del sistema Biodanza, habla de la identidad como el potencial genético que constituye el conjunto de características únicas que conforman a cada ser humano. Para este psicólogo, poeta y educador chileno, el problema identitario radica fundamentalmente en que estamos tan solos en el caos colectivo que no somos capaces de tocar, escuchar y/o mirar al otro, despojándole sutilmente de su identidad, llegando muchas veces a convertirse en una patología del ego. De este modo, la Biodanza despierta nuestra sensibilidad adormecida, para vivir mejor desde un sentimiento de intimidad con la vida (Toro, 2008).

Quizás podríamos seguir hablando de Dewey y/o Fröebel, como también recordar a Paulo Freire, Gabriela Mistral o Naomi Paymal en Sudamérica, pero lo importante en esta reflexión sobre el cuidado docente y la Biodanza, es vislumbrar que los métodos y principios para mejorar nuestra calidad de vida son antiguos, contemporáneos y de conocimiento mundial, solo queda retomar la iniciativa para volver a jugar, danzar y poner la vida al centro de nuestras ocupaciones.

Conclusiones

La educación parvularia en Chile es un campo profesional altamente feminizado, donde un 99,5% de la fuerza laboral está conformada por mujeres, registrándose tan sólo 109 educadores varones en este grupo ocupacional. Por eso queremos dejar de manifiesto que las inspiradoras de esta historia son las 20.264 mujeres que se desempeñan cumpliendo el rol de educar en la primera infancia en

Chile (Ministerio de Educación, 2013). Consideramos que cada una de ellas es una historia en movimiento, que da cuenta, no sólo de su ruta, sino también de los acuerdos colectivos que como sociedad hemos aceptado en torno a las mujeres, a la educación inicial y al cuidado o co-cuidado como preferimos llamarle.

Las nociones de mujer, educación inicial y cuidado comparten significados comunes, y están predisuestas a reivindicarse como sujetos colectivos o fenómenos sociales mediante luchas. ¿Será necesario insertar espacios que nos interpelen en lo cotidiano y que contribuyan en la transformación de nuestra subjetividad, como personas, mujeres y educadoras? Como plantea Amorós (en Miyares, Cobo y Amorós, 2006), lo importante no es cuestionar los modos, formas o decisiones individuales de una mujer, sino las razones que las llevan a tomarlas.

El sistema Biodanza es una alternativa vigorosa, integral y potenciadora desde lo que Maturana, Varela y Damasio llaman *el amor*. También es aquí donde mutamos del cuidado al co-cuidado, pues cuando estoy bien yo lo estamos todos, por lo cual, si desarrolló acciones en pro de mi buen vivir, lo hago también por el entorno al cual pertenezco. La conciencia de sí mismo se organiza por un doble camino, reconociendo el patrón de respuesta del propio cuerpo, como fuente de dolor o placer, y a su vez la conciencia de ser diferente, lo que se logra a través del grupo y el espejo con otras identidades. Esto conduce a la conciencia de la propia singularidad y al acto de pensarse a sí mismo frente al mundo.

¡Qué acto más libertario puede haber sobre la identidad que reconocer el proceso dinámico y cambiante de lo que somos! No estamos obligadas a vivir de una manera estática, en el transcurso de la existencia: Hay que tener presente que cambiar los entornos es tan

sólo una decisión personal, que la posibilidad de transformarse en una señal en la que nuestro organismo está permanentemente imbuido, los procesos metabólicos, bioquímicos, sicofísicos, en tanto, sí que sabemos de ello. Que la posibilidad de relacionarnos de una manera diferente con niñas y niños nos convierte en grandes protagonistas del cambio del mundo, de la exaltación de la vida. Ser educadora de párvulos puede ser el canal más seguro para que haya más personas felices, y estén preparadas para enfrentar las vicisitudes del resto de la vida escolar, y de la vida en general.

Luego de todo lo expuesto, estamos convencidas de que el cuidado, la igualdad de género y el buen trato de las(os) educadoras(es) de formación inicial son anterior y permanentes a cualquier reforma educativa. Del mismo modo, comprendemos que este salto afectivo no sólo depende de las políticas públicas, sino más bien de todas(os) las(os) que formamos parte de camino.

Generar diálogo en torno a la forma de construir y deconstruir nuestras historias como educadoras y mujeres de forma permanente; circular saberes en torno a las interpretaciones sobre los efectos de la práctica de Biodanza y abrir entramados a las realidades históricas y cotidianas, son aspectos necesarios para continuar en la construcción de personas armoniosas que vivan con energía para cuidar la riqueza de las relaciones vinculantes desde la afectividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alteo, F. (2011). *Il método di Rosa y Carolina Agazzi: un valore educativo inttato nel tempo*, Armando Editore, Roma.

Cavalcante, R. & De Lima Gois (2015). *Educación biocéntrica: ciencia, arte, mística, amor y transformación*, Ediciones Centro de Desenvolvimiento Humano, Fortaleza.

Carrera, M. Lameiras, M. Rodríguez & Cid, M. Alonso, P. (2015). "De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social". En: *Revista de Educación Social*, N° 21.

- Delamont, S. (1990). *Sex roles and the school*, Methuen, London.
- GET (2016). *Programa género, educación y trabajo*, Comunidad Mujer, Santiago.
- Ghisio, P (2009). “Biodanza como generador de resiliencia frente al Síndrome de Bournaut”. En: *Revista Pensamiento Biocéntrico*, N° 11, Pelotas.
- Latouche, N (2016). “El encuentro de Nelson con Nelson”. En: *Revista Electrónica de Biodanza y Ciencias Humanísticas*, N° 1. Ver: <http://biovivencial.wix.com/biovivencial>.
- Libuy, L. (2015). “Nuevos adultos para la educación parvularia: cuidado y buen vivir desde la Biodanza y el principio biocéntrico”. En: *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, N° 1.
- Ministerio de Educación (2013). *Estado del arte de la educación parvularia*, Mineduc, Santiago.
- Ministerio de Educación (2016). *Hoja de ruta: definiciones de política para una educación parvularia de calidad*, Reforma Educacional/Mineduc, Santiago.
- Miyares, A; Cobo, R; Amorós, C. (2006). “Interculturalidad, feminismo y educación”. En: *Mujeres en Red*. Visitado 20 de mayo 2017: http://www.mujeresenred.net/IMG/article_PDF/article_a829.pdf.
- Pardo, M. & Adlerstein, C. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Chile. Proyecto Estrategia Regional Docente*, OREALC-Unesco, Santiago.
- Rayo, M., Mesa, M., Laengle, G., Guzmán, E., Araya, G., Simonsteins, S. Salazar, S. (2015). Colegio de Educadores de Párvulos de Chile. En: *Revista Enfoques Educativos*, N°1. Recuperado en: <http://www.enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/viewFile/43447/45435>.
- Quintana, M. S. R., De Mesa, M., Scarlazzetta, G. L., Valenzuela, E. G., Rojas, G. A., Fuentes, S. S., & Acuña, F. S. (2016). Colegio de Educadores de Párvulos de Chile. En: *Revista Enfoques Educativos*, N° 12.
- Taylor, Y. (2007). “Brushed behind the bike shed: working school”. En: *British Journal of Sociology of Education*, N° 28.
- Toro, R. s/f. *Teoría de la Biodanza*. Inédito.
- Toro, R. (2012). *La Inteligencia Afectiva: la unidad de la mente con el universo*, Cuarto Propio, Santiago.
- Vicente, M. C., & Delgado, Á. A. (2014). *Influencia de la feminización de la enfermería en su desarrollo profesional*.

EDUCACIÓN CORPORAL INFANTIL: RETOS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA EN MEDELLÍN

Angie Gómez Restrepo
Diomer Rivera Jiménez
James González de Ossa
Sandra Pulido Quintero

Introducción

Pese a la imagen cruda de Medellín en los años 80 y 90, la ciudad es considerada un laboratorio viviente en medio de serios desafíos planteados como la seguridad, la convivencia y la cultura ciudadana. Los esfuerzos por la atención a todas las poblaciones se producen desde pilares como la educación, el deporte, la recreación y la actividad física.

La contribución del deporte y la recreación al desarrollo global y el bienestar humano ha generado una reflexión internacional, reflejada en diversos pronunciamientos, declaraciones y acuerdos suscritos entre las naciones para el fomento, impulso e implementación de acciones tendientes a facilitar el acceso de todos al deporte, la recreación y la actividad física, como vía que posibilita transformación social, cultural y ambiental.

La educación corporal infantil, en el marco del ejercicio de la política pública en la ciudad, se aborda con la creación de diferentes secretarías y entes del gobierno municipal, con el fin de garantizar el goce de derechos o como respuesta a problemáticas que atañen a

la población infantil en Colombia. Desde el Instituto de Deportes y Recreación de Medellín (INDER), se elaboran diversas estrategias pensadas para la atención a la población con énfasis en dos enfoques: poblacional y territorial; el primero referido al ciclo de vida y el segundo a las particularidades y conformación del territorio.

Además de los desafíos existentes por las condiciones del territorio, ciudades dentro de la ciudad, existen otras tensiones propias en la implementación de la política pública para infancia, a las que haremos referencia en este texto. En primer orden, encontramos los procesos que se llevan a cabo al interior de la municipalidad y el alcance interinstitucional e intersectorial; en segundo, la concepción que se tiene de infancia y el nivel de atención desde el cuidado materno infantil; y finalmente, los niveles de atención pública que desde el deporte la recreación y la actividad física se brindan en la ciudad.

Es importante también establecer en este punto de partida que la construcción de políticas públicas para infancia responde a un enfoque integracionista (Röth, 2010), fundamentado en la acción pública y los comportamientos humanos. En esta línea se encuentra la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia “De Cero a Siempre” (2016), como su estrategia de atención integral a primera infancia (2013), y la creación del programa local “Buen Comienzo” (2014), que antecede la política nacional.

Con este panorama, se plantean diversos desafíos para el ejercicio de público, y máxime cuando la política pública para infancia es de reciente construcción y la fase de implementación dará cuenta del efecto que se espera en esta población de la ciudad de Medellín y sus futuras generaciones.

La intersectorialidad y la interinstitucionalidad

La noción de infancia en la relación que establece con la(s) institución(es) puede ser entendida a la manera de Minicelli (2008: 18) como “en tanto significativo implica necesariamente considerar que, por su multivocidad, ocupa un lugar diferencial en la producción de sentido singular y colectiva sujeta al entramado argumentativo subjetivo y a su sostén, complicidad colectiva”. Este entramado argumentativo se lee en los niveles de atención y reconocimiento que tienen los niños y niñas. En la perspectiva actual, es cargada de sentido la existencia con condiciones de garantías de derechos y de vivir dignamente, situación que ha llevado a la centralidad en torno al afecto, la protección, el acceso a la educación y a otros derechos como al goce de cuidados y estímulos para el desarrollo y el aprendizaje.

En este escenario se apalanca el ejercicio de la familia y la responsable relación entre el Estado y la sociedad como garantes de derechos. Existe consenso internacional en cuanto a la alta importancia que tiene la atención en los primeros años de vida, pues los niños, niñas y jóvenes son considerados, pilares del desarrollo social y la base para la formación de capital humano.

A mediados de la década anterior, el INDER-Medellín se articula con su Programa Plataforma Gestante del área de recreación en la modalidad *entorno familiar* del programa “Buen Comienzo” (2014) de la Secretaría de Educación, instaurado en la ciudad como un modelo de atención local y nacional. En su eslogan “Medellín: una ciudad que desde antes de nacer me ayuda a crecer” se deja entrever la apuesta por el diseño y gestión de una política pública centrada en la atención a primera infancia en el país. Con esta iniciativa se da nacimiento a la articulación intersectorial en favor de la educación inicial.

La intersectorialidad es primordial en estos ejercicios de orden público, y máxime cuando un problema o necesidad social obedece a factores de variada índole. Se determina por Constitución y ley que los niños y las niñas deben recibir servicios de diferentes sectores del gobierno: salud, educación, protección, entre otros; sin embargo es un desafío no menor, pues implica fundamentalmente que los sectores convengan acerca de los objetivos e intereses que resultan comunes, además de coordinar complejas cadenas de acciones. Cada sector tiene un alcance establecido en el marco de su misión institucional. En esta medida, se requiere el esfuerzo y el equilibrio para el cumplimiento de objetivos ambiciosos como los que pretende la política pública, que aboga por el desarrollo integral de niños y niñas; para nuestro caso, desde la educación y recreación, que debe contribuir a través de estrategias escolares o programas de actividad física, recreación y deportes.

Ahora bien: no es suficiente la convergencia e interacción en las apuestas sectoriales; los mecanismos de articulación sin duda deben ser fortalecidos con la comunicación, la planeación conjunta y la orientación que brindan los lineamientos y parámetros en la implementación, orientadores. Es imperante escalar el proceso a todos los niveles, especialmente cuando se “terceriza” una política como lo posibilita la Ley 1.294 (2009), al permitir con las entidades sin ánimo de lucro que el sistema educativo oficial cumplan con su misión.

Los riesgos que se plantean al tercerizar es asegurar la apropiación y garantía de los estándares establecidos y que se incorpore dentro de su propia gestión el cumplimiento de indicadores que probablemente no contemplaba dentro de su institucionalidad. Esto implica el desarrollo de competencias o el ajuste de sus modelos administrativos, operativos y de servicio con una mirada interinstitucional

y comprensiva, para asegurar así la efectividad y la calidad donde el centro de la atención sean los niños, las niñas y las familias.

La Secretaría de Educación fija los estándares para la prestación del servicio, monitorea la calidad de los servicios y de los diferentes componentes de la atención (salud, pedagogía, cobertura, garantía de derechos, etcétera) y desempeña un papel fundamental de coordinación entre las diferentes entidades. Sin embargo, dentro de este sistema surgen grietas, en las que se reduce la injerencia que tiene el sector educativo oficial para regular asuntos internos de cada entidad. Ejemplo de ello es la asignación de roles y distribución de tareas entre los equipos de trabajo, en los cuales en ocasiones los agentes educativos tienen altas cargas administrativas y lo que esto implica reducción de los tiempos para pensar y planear la propuesta pedagógica, comprendida como el sustento de la calidad al acompañamiento de los niños y sus familias.

Por otro lado, es importante fortalecer la coordinación entre las entidades operadoras, donde se garantice el acceso y tránsito de los niños y niñas en los cambios del ciclo vital y entre las diferentes modalidades de atención. Además, que se consoliden las formas y modelos administrativos, se compartan las metodologías y experiencias de acompañamiento que han sido exitosas y significativas, donde se construya conjuntamente en favor de cumplir los objetivos con mayor calidad.

El rol e intervención del educador físico: ¿ejercicio interdisciplinario?

Teniendo en cuenta que las personas que acompañan el proceso con familias deben desarrollar unas competencias específicas, lo propio es acercarse con respeto a las prácticas culturales, valores y

creencias, co-construyendo posibilidades para potenciar las competencias del cuidado y la crianza con base a las experiencias, saberes y particularidades de la familia, y por ello se requiere que el personal esté debidamente cualificado para mejorar sus habilidades comunicativas, cuidar la información encontrada en las interacciones en términos de confidencialidad, respetar la intimidad de la familia, favorecer las interacciones en pro del desarrollo infantil, el buen trato, el incremento de la lactancia materna, entre otros. Para resumir, se hace importante crear condiciones para la permanencia del buen personal.

En el marco de la atención integral, el desarrollo infantil toma lugar como un proceso multidimensional, en el que se requiere la interacción consigo mismo, con los otros y con el entorno. Estas conexiones crean un sinfín de interrelaciones, que son la base para que los niños y niñas logren alcanzar su potencial. Las acciones en pro de favorecer esto no son patrimonio de una sola disciplina; lo anterior da apertura a la implementación de iniciativas de acompañamiento interdisciplinario, donde cada una de las profesiones aporta según sus enfoques, sus paradigmas, prácticas y metodologías de cara a fortalecer la atención.

La modalidad *entorno familiar* posibilita a las familias participantes acompañamiento interdisciplinario de profesional en las áreas sicosocial, nutrición, pedagogía y educación física, atención que se brinda por medio de “encuentros educativos grupales” y visitas en el hogar.

En el *Recuadro 1* se contemplan las diferentes modalidades de atención a primera infancia y los siguientes perfiles requeridos según los lineamientos del programa “Buen Comienzo”.

Recuadro 1. Modalidad de atención y perfil del talento humano

Modalidad de atención	Perfil del talento humano
Entorno Familiar	Coordinador pedagógico, Agente educativo docente (Pedagogo), Psicosocial, Nutricionista dietista, Educador físico y Auxiliar administrativo.
Institucional 5 horas Ludotekas (Anexo 8)	Todos los anteriores excepto: Educador físico.
Institucional complementario 6 horas (Anexo 9)	Todos los anteriores más: Auxiliar docente, Auxiliar en Nutrición y Auxiliar en servicios generales. Excepto: Agente educativo Educador físico.
Institucional 8 horas (Anexo 11)	Todos los anteriores más: Agente educativo componente alimentación (Ingeniero de alimentos) y Agente educativo Salud (Enfermero). Excepto: Agente educativo Educador físico.
Jardines Infantiles (Anexo 9)	Todos los anteriores más: Docente en educación especial, agente educativo artista, Agente educativo Psicólogo, Agente educativo trabajador social y Auxiliar de mantenimiento. Excepto: Agente educativo Educador físico.

Fuente: Adaptado de *Lineamientos Buen Comienzo*, 2017.

Evidentemente, no es una prioridad contar con profesionales del área de la educación física, la recreación y el deporte y al analizar las funciones que se describen para los diferentes agentes educativos, el educador físico carece de un rol definido y diferenciador en su quehacer pedagógico.

La participación del educador físico en la educación inicial continúa siendo tímida, más en el ámbito público que en el privado, pues desde este último se brindan estrategias de atención a la primera

infancia a través de las cajas de compensación familiar y algunos centros de extensión de servicios a la comunidad de instituciones universitarias, como es el caso del programa “Crecer en Familia” del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

A nivel público, el modelo de atención del programa “Buen Comienzo” en sus inicios contemplaba que los niños y niñas recibieran acompañamiento de pedagogo, nutricionista, sicólogos, médicos y otros. El INDER-Medellín aparece en la articulación interinstitucional como un proveedor de servicios deportivos y recreativos.

Actualmente, el educador físico toma un lugar y acompaña por poco más de una década la modalidad *entorno familiar*, construye junto con las madres gestantes y lactantes espacios para la vivencia corporal, teniendo en cuenta sus cambios físicos y emocionales, fomentando las posturas adecuadas en la realización de actividades cotidianas, reduciendo las tensiones musculares, el fortalecimiento y preparación para el parto y posparto.

El educador físico, desde su campo disciplinar, considera al cuerpo como primer territorio de experiencias, que estimulan no sólo el desarrollo motor, si no también el cognitivo, el social y el emocional, teniendo en cuenta que no es posible realizar cortes entre las dimensiones humanas y el cuerpo, pues es desde el cuerpo y con el cuerpo donde se concibe el mundo, se aprende, se afianzan los afectos y se construye un encuentro con el otro. La motricidad se recrea como oportunidad para el reconocimiento, el juego y la recreación son la expresión del movimiento y se configuran como el primer espacio de la vivencia de la actividad física. Esto trae beneficios para toda la vida, destacando que los hábitos de vida saludables adquiridos en la primera infancia tienen mayores probabilidades de mantenerse a lo largo de la vida.

Queda pensar si parte de la timidez del educador físico en el contexto de primera infancia se deba en gran medida a la falta de conocimiento o competencia para dicho abordaje. Esta inquietud se expresa en el ámbito laboral, pues queda como responsabilidad de las entidades universitarias (públicas y privadas), comprometerse con el desarrollo integral y en la concepción de la educación física inicial, explicitando en sus currículos mayores elementos que permitan una adecuada intervención.

Este vértice resulta ser una oportunidad para que el INDER-Medellín, desde el programa Iniciación al Movimiento, disponga de educadores físicos para acompañar los jardines infantiles de “Buen Comienzo”, reconociendo las falencias y oportunidades dentro del contexto ciudad, aunque con la limitante que tiene el techo presupuestal de las políticas municipales para la atención de los niños y las niñas.

Atención pública desde el deporte, recreación y actividad física

En el año 2016, INDER-Medellín reestructura su oferta con un enfoque poblacional. Esto da un giro importante a los de servicios de recreación, actividad física y deporte. El curso de vida adquiere un papel protagónico a la hora de responder a las necesidades de la comunidad desde el nacer. Justo ahí las experiencias vividas en “gestación” y “primer año” se convierten en la base para acompañar a la primera infancia de una manera diferente.

Recreativo

En primer lugar, se considera “gestación” y “primer año” como *estimulación*. Se continúa con la atención y sus apuestas por forta-

lecer el rol educativo de los padres, madres y adultos significativos y el desarrollo integral de niños y niñas desde la gestación, brindando espacios para la construcción de cultura ciudadana desde la estimulación y el afecto, transversalizados por el juego y la recreación. Este objetivo es coherente a los propósitos de la Estrategia Nacional de Recreación para la Primera Infancia, del Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre-Coldeportes, ya que brinda una preponderancia a la recreación como un derecho y como alternativa pedagógica para el acompañamiento de los niños, las niñas y sus familias.

Igualmente, este programa amplía el rango de atención hasta los dos primeros años en el área urbana y cabeceras de los corregimientos; hasta los tres años en el complejo carcelario y penitenciario; y hasta los cinco años de vida en la zona rural dispersa y la urbano periférico, todos lugares que no cuentan con atención institucional, es decir, donde por diversas condiciones los niños y las niñas no tienen acceso a jardines infantiles.

En segundo lugar, a pesar de estos avances en la nominación y la reconstrucción del objetivo que aporta no sólo al cumplimiento de la atención integral (como establece la política pública de infancia), el INDER-Medellín, siendo el ente municipal responsable del fomento de la actividad física, la recreación y el deporte, continuaba con una deuda en dar respuesta al creciente sedentarismo en la ciudad y en la gran cantidad de madres gestantes consideradas con ARO (Alto Riesgo Obstétrico) por obesidad, debido a que desde el área de recreación y la modalidad *entorno familiar* de “Buen Comienzo” se realiza acompañamiento desde el campo nutricional.

Como complemento al programa del área de recreación, surge en

el INDER-Medellín una de las apuestas más especiales del curso de vida: la atención de la primera infancia de la ciudad con servicios de actividad física y deporte. Desde el área de actividad física se da apertura al programa Actividad Física para madres gestantes, y desde el área de deporte se consolida la idea de dar respuesta a la necesidad de atención de los niños que se encontraban en el rango de los 2 a los 5 años. Esto porque se ofrecía a partir de los 5 años en el campo de iniciación deportiva: allí se tejía una brecha que hizo posible la propuesta de Iniciación al Movimiento.

El programa “Plataforma Gestante” y “Buen Comienzo” posteriormente pasan a ser el programa Gestación y Primer año-Entorno familiar. La política pública sigue creciendo y reestructura sus lineamientos.

Actividad física

De acuerdo al plan de desarrollo “Medellín cuenta con vos” (2016), en el numeral 1.1.5.4, que busca promover la práctica de actividad física y la adopción de estilos de vida saludables a través de alternativas novedosas y llamativas con una oferta permanente y que adopta las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en cuanto a la frecuencia, duración e intensidad para obtener beneficios en salud, el INDER-Medellín inicia el programa de actividad física para madres gestantes con el fin de fortalecer la actividad física saludable. Asimismo, aportar con una estrategia diferente y única en la ciudad a la atención de la primera infancia en el ciclo de gestación con el objetivo de orientar actividades físicas programadas, variadas y seguras, como factor protector y generador de bienestar físico, mental y social.

Para alcanzar este objetivo el programa realiza una intervención en actividad física programada, adecuada y regulada a las mujeres

en estado gestacional, mediante dos sesiones semanales de hora y media. Ellas están encaminadas a incorporar acciones que les permitan adaptarse a su nuevo estado desde lo físico, social y mental para crear un medio óptimo para el desarrollo del bebé, disminuir los factores de riesgo, aumentar los protectores y mejorar la calidad de vida de la madre gestante.

En este orden de ideas, es importante mencionar la importancia que tiene para la política pública el inicio del programa de actividad física para madres gestantes, ya que al enfocar su atención sólo al ciclo de gestantes se posibilita enriquecer las propuestas de la ciudad de Medellín en la atención de la primera infancia.

Partiendo de lo anterior, la política pública hace énfasis en la primera infancia como la etapa que inicia en la gestación hasta los seis primeros años. Esta concepción a nivel institucional varía de acuerdo al programa y su finalidad. Por ejemplo, para el sistema de salud la madre gestante es considerada otra *materna* de la ciudad y no como “portadora” de un niño o niña que se encuentra en el vientre materno en una etapa del ciclo vital que corresponde a la infancia. Por ende, su intervención está basada en un modelo netamente de prevención y promoción. Por otra parte, el programa “Buen Comienzo” atiende a madres gestantes con base a un componente pedagógico, dándole un significado desde la política pública como una madre que conforma una diada con su hijo o hija fundamental para el desarrollo posnatal.

Por último, es importante mencionar el efecto que tiene el programa en cuanto a la conceptualización de la política pública con la madre gestante, ya que por su objeto de intervención posibilita nuevos accesos de las *maternas* con las redes de apoyo en las que están inmersas. Esto genera mayor recurso público para el cumplimiento

de la política, en especial a este ciclo, originando nuevas metodologías, constructos teóricos, procesos e imaginarios que con el tiempo le aportará a la construcción de nuevas definiciones y lineamientos para la intervención de los diferentes programas de la ciudad ante la atención de los niños y niñas en primera infancia.

Deportivo

Se realiza la apertura del programa Iniciación al Movimiento con un proceso de acompañamiento en los jardines infantiles de “Buen Comienzo”, programa que opera la política pública en primera infancia de Medellín. Con esta articulación se acompañan niños y niñas de 4 a 5 años próximos a transitar al entorno escolar. El acompañamiento en estos espacios por parte del INDER-Medellín es exclusivamente en temas de desarrollo motor.

El programa Iniciación al Movimiento tiene como propósito acompañar niños y niñas de 2 a 5 años del municipio de Medellín (Colombia) y sus corregimientos. Entendiendo esto, atiende bajo dos modalidades, en jardines infantiles y en puntos externos como: sedes sociales, centros culturales, centros barriales, Unidades de Vida Articulada (UVAS), parques, bibliotecas, unidades deportivas, unidades residenciales y centros infantiles. En estos puntos los niños y las niñas asisten en compañía de un cuidador, el que participa activamente de la clase con la intención de afianzar el vínculo familiar y que el adulto reconozca aquellas capacidades que el niño y la niña está desarrollando y cuáles hay que estimular.

Al abordar las edades de 2 a 5 años, Iniciación al Movimiento tiene como uno de sus objetivos realizar procesos de tránsito exitoso al programa de Iniciación Deportiva, el que brinda oferta hasta los 12 años a partir de dos modalidades: la primera llamada Iniciación

Multilateral, donde los niños y niñas rotan por diferentes modalidades deportivas; y la segunda, llamada Iniciación, donde los niños y niñas practican un deporte específico. Lo anterior depende de las necesidades que se observen en los grupos poblacionales, partiendo de los intereses de los niños y niñas. Igualmente, este asunto es pensado como contribución al desarrollo integral que propicia los espacios formales de la educación física a la manera como lo propone Renzi (2009).

Desde el área de educación física, en el municipio de Medellín sólo a partir del año 2016, se acompañan desde lo público las edades de 2 a 5 años, atendiendo a una necesidad latente que comprende abordar el tema de la educación corporal en los niños y niñas. Desde esta experiencia, han surgido algunas necesidades que se generan con la observación desde la práctica o el acompañamiento en campo. Una de ellas es la adquisición de competencias en el campo de la educación corporal para abordar edades iniciales; y otra es que no hay una línea clara desde el componente pedagógico que dé norte frente a los temas de psicomotricidad infantil para región a la cual pertenecemos.

Las personas que acompañan a los niños y niñas actualmente en nuestras comunidades son las maestras, maestros, abuelos, abuelas, *nanas* y familiares tradicionalmente denominados como “cuidadores responsables”, aquellos que ponen en práctica las pautas de crianza que vincula elementos propios de las múltiples culturas. Este tipo de aprendizajes genera un poderoso vínculo entre el adulto y el niño; además permite que el cuidador observe los beneficios y reconozca los intereses del niño, los cuales darán puntos de partida para futuros procesos, en las que niños y niñas tendrán mayores niveles de participación y aprendizajes.

Actualmente en Medellín, hay programas públicos y privados que acompañan procesos de primera infancia desde varios componentes (salud, nutrición, pedagogía, educación física, entre otros), pero no siempre la articulación de las entidades responsables de cada uno de estos se enlaza entre sí y por lo tanto actúan de manera aislada. El área de la salud aborda a los niños y niñas desde dos frentes: el primero, en la promoción y prevención de la salud, con programas de vacunación y crecimiento y desarrollo; el segundo, con el tratamiento de enfermedades, ambos con una periodicidad transitoria. Las áreas de nutrición y pedagógica sólo se abordan en jardines infantiles, centros infantiles, algunas instituciones educativas de carácter privado y programas de acompañamiento familiar que van desde la gestación hasta los 5 años.

El área de la educación física se hace visible en procesos de primera infancia de manera articulada con otras áreas en programas públicos que acompañan desde la gestación hasta los 2 años y de manera aislada hasta los 5 años en programas recreo-deportivos desarrollados en universidades, clubes deportivos, ligas deportivas y cajas de compensación familiar, algunos con acompañamiento familiar y otros con poco acompañamiento se enfrentan a procesos de iniciación deportiva desde edades tempranas. Los deportes más recurrentes son fútbol, natación, gimnasia y actividades luctatorias.

El INDER-Medellín, con el programa Iniciación al Movimiento, pretende confrontar este paradigma estableciendo una articulación en jardines infantiles del programa “Buen Comienzo”, donde los profesionales, en conjunto con el educador físico, acompañan el desarrollo de los niños y las niñas y se genera un contenido más consciente y estructurado que fortalece el desarrollo integral del niño y la niña.

Los contenidos que hoy son abordados desde el área de la educa-

ción corporal en la primera infancia se están estructurando partiendo de dos líneas base. La primera es la experiencia, entendiendo ésta como la práctica que los educadores físicos han desarrollado con el tiempo a partir del acompañamiento de niños y niñas en procesos de desarrollo motriz. La segunda línea es la teoría, que se extrae a partir de conceptos y percepciones de autores que han profundizado en el tema, teniendo en cuenta que estas narrativas poco se encuentran y se reconocen en nuestro contexto público.

A modo de cierre

El trabajo intersectorial e interinstitucional implica dificultades. No obstante, se deben resaltar las posibilidades que se generan a partir de las sinergias; integrar en una misma atención las acciones de diferentes sectores incrementa el beneficio de los niños, las niñas y sus familias. Con seguridad, de manera aislada los esfuerzos no tendrían el mismo potencial e impacto social.

Si bien el trabajo interdisciplinario en la atención a primera infancia es fundamental para el desarrollo integral, es de competencia directa la educación corporal proporcionada por los educadores físicos. En este sentido, se solicita un mayor respaldo político para asegurar la inclusión de talento humano profesional del área de educación física tanto en la atención de la primera infancia como en desarrollo e implementación de la política.

El desarrollo integral como base de la política pública en primera infancia, entendiendo éste como proceso sistémico, debe considerar su abordaje desde el inicio de la vida y no sólo a la llegada al ámbito escolar. El acompañamiento familiar y de otras instituciones son fundamentales con el fin de potenciar los niveles de desarrollo de

niños y niñas desde lo emocional, social, cognitivo, comunicativo y de la educación corporal.

La alta rotación del talento humano influye en el proceso de interacción y aprendizaje de los niños y las niñas. Sin embargo, las limitaciones que se presentan frente al proceso restringen la posibilidad de reconocer las características, los ritmos, las formas de aprendizaje y las necesidades que tiene esta población.

Todos somos corresponsables frente a la atención de calidad de los niños, atención que propugna el desarrollo integral infantil y que convoca así a la creación de políticas efectivas, sistemas y programas que, a partir de fuentes sólidas de financiamiento, acompañen de manera asertiva procesos educativos en la primera infancia. En consecuencia, las instituciones llamadas a la formación en primera infancia no son únicamente las que abordan el tema de pedagogía infantil o la educación preescolar, sino también las que forman profesionales en las áreas de la salud y la motricidad, y así fortalezcan el acompañamiento consciente de los niños, niñas y sus familias, ya que en la actualidad esta responsabilidad se le delega al Estado, el que a través de entidades públicas y privadas se apoya para estructurar los diferentes programas y proyectos de desarrollo infantil.

La oferta educativa, deportiva y lúdico-recreativa que actualmente brinda programas relacionados con el desarrollo infantil y la educación corporal, apunta a actividades rectoras centradas en el juego, el lenguaje, el arte y la exploración del medio, en pro del mejoramiento de la cultura ciudadana y una mayor calidad de vida de los niños, niñas y sus familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Cero a Siempre (2013). *Estrategia de atención integral a primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*, Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales, Presidencia de la República, Bogotá.

Gaceta Oficial 4383 (2016). Plan de Desarrollo “Medellín cuenta con vos” (2016-2019), Alcaldía de Medellín.

Gestación y primer año del programa Buen Comienzo (2014). *Sistematización de la experiencia educativa*, Visión Consultores SAS, Medellín.

Ley 1.294 (2009). Diario Oficial República de Colombia. Recuperado: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles187664_archivo_pdf_ley_1294_2009.pdf

Ley 1804 (2016). Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia De cero a Siempre. Presidencia de la República de Colombia. Recuperado: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>

Lineamientos Buen Comienzo (2017). Recuperado en: <http://medellin.edu.co/buencomienzo>

Minicelli, M. (2008). *Infancia e institución(es). Escritura de la ley en la cultura del maltrato vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Renzi, G. M. (2009). “Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en primera infancia”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado en: <http://rieoei.org/2663.htm>

Röth, A. (2010). *Enfoques para el análisis de políticas públicas*, Digiprint Editores E.U., Bogotá.

LOS AUTORES

Beatriz Arias Vanegas

Docente de Educación Infantil. Directiva docente del Concejo de Medellín. Docente investigadora de la Universidad de San Buenaventura, de Medellín; directora de la línea de Infancia y Familia del doctorado en Ciencias de la Educación.

Nicolás Bores Calle

Doctor en Educación. Trabaja en la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid) en temas relacionados con la educación física escolar y con la actividad física en educación social.

Angélica Caetano da Silva

Profesora del Colegio Pedro II de Río Janeiro. Doctora en Educación Física de la Universidad Federal del Espíritu Santo.

Carlos Calvo Muñoz

Educador formado en la Universidad Católica de Valparaíso (en Filosofía), doctor en Antropología por la Universidad de Stanford. Director del Doctorado en Educación de la Universidad de La Serena. Con experiencia educativa, formal e informal, que le permite proponer la desescolarización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Carolina Duek

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Adjunta del Conicet y profesora en la Universidad de Buenos Aires.

Eduardo Galak

Investigador asistente del Conicet/IdIHCS-UNLP (Argentina). Profesor de Educación Física y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Autor y compilador de libros sobre educación del cuerpo y política.

Karen Gil Eusse

Doctoranda en Educación Física, Universidad Federal de Espírito Santo, Brasil. Integranete del Laboratorio de Estudios en Educación Física (LESEF-UFES).

Angie Gómez Restrepo

Educadora física con acercamientos desde la acción, el pensamiento y el corazón a la educación inicial. Coordinadora de la Estrategia de Estimulación en el Instituto de Deportes y Recreación de la ciudad de Medellín, Colombia.

Gustavo González Calvo

Maestro de Educación Primaria y profesor asociado en la Facultad de Educación de Palencia. Doctor en Ciencias de la Educación. Sus intereses se centran en el desarrollo de la identidad profesional del profesorado, las etnografías escolares y las subjetividades del cuerpo.

James González de Ossa

Sicólogo y licenciado en Educación Física de la Universidad de Antioquia, en Medellín. Coordinador del programa de actividad física para madres gestantes del INDER-Medellín y profesor de la cátedra de Estimulación Adecuada en la Universidad de Antioquia.

María Isabel Herrera Velásquez

Licenciada en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo (PES).

Daniel Hincapié Bedoya

Licenciado en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo (PES).

Loreto Libuy Castro

Profesora de Biodanza y Educación Física. Docente del Instituto Ciencias de la Educación en la Universidad Austral de Chile, desempeñándose en las áreas de Motricidad infantil y Expresión Corporal/Danza.

Lucio Martínez Álvarez

Doctor por la Universidad de Valladolid y profesor en la Facultad de Educación de Palencia. Investiga sobre la presencia del cuerpo y del movimiento en el ámbito educativo.

Alberto Moreno Doña

Licenciado en Educación Física y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Docente en la Universidad de Valparaíso. Trabaja en las relaciones entre educación informal, infancias, ciencias de la complejidad y teorías (de)coloniales.

William Moreno Gómez

Docente en Educación Física y doctor en Educación. Profesor e investigador de la Universidad de Antioquia. Actualmente es coordinador del grupo de investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo (PES).

Diego Muñoz Gaviria

Sociólogo, magíster en Psicología. Doctor (c) en Filosofía. Docente de las universidades Católica de Oriente y de Antioquia, Colombia.

Ángela Niebles Gutiérrez

Estudió psicología, magíster en Desarrollo Humano. Su visión vital/profesional se alimenta de sus roles como educadora biocéntrica, facilitadora de Biodanza y feminista. Se desempeña como profesora adjunta en la Universidad Austral de Chile.

Sandra Pulido Quintero

Educadora física y magíster en Desarrollo Humano y Educación. Investigadora de temas sobre la educación del cuerpo en el contexto educativo. Trabaja en el Instituto de Deportes y Recreación de Medellín.

Felipe Quintão de Almeida

Profesor de Educación Física y coordinador del Laboratorio de Estudios en Educación (Universidad Federal Espírito Santo). Editor de la *Revista Brasileña de Ciencias del Deporte* y director científico del Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte.

Enrique Rivera García

Docente universitario con amplia experiencia en enseñanza básica y media. Sus trabajos se centran en la formación docente y en el currículum. Trabaja en temáticas vinculadas al cuerpo, las metodologías activas y los contextos de exclusión social.

Diomer Rivera Jiménez

Licenciado en Educación Física, docente en el área de Desarrollo Sicomotor. Responsable de estrategia en el Instituto de Deportes y Recreación de la ciudad de Medellín.

Alejandra Sabogal Rengifo

Licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad Surcolombiana. Orientada a la investigación en el aprendizaje y desarrollo lúdico, dancístico y deportivo en la primera infancia.

Sergio Toro Arévalo

Investigador en Epistemología de la Motricidad. Militante ciclista y habitante del sur austral de Chile. Su formación de posgrado en Educación fue realizada en Alemania, Chile y Brasil. Profesor de Educación Física.

Carmen Trigueros Cervantes

Docente universitaria. Ha profundizado en el juego, su cultura y tradición, trabajando especialmente en edades tempranas. Actualmente está más involucrada con el cuerpo y su desarrollo desde una mirada desde la subjetividad y lo que socialmente representa.

Este libro se terminó de imprimir
en enero de 2018
en los talleres de Maval.

Se utilizó la tipografía Cabin para títulos y
subtítulos y la tipografía Calisto para textos.
El interior se imprimió en papel bond
ahuesado de 80 grs., con 1 tinta,
y para las tapas papel couché de 350 grs.
impreso a 4 tintas.



Dirección editorial Marcelo Mendoza
Edición Rosario Ferrer
Diseño Fernando Hermosilla, Macarena Balcells
Producción Pilar Araya

Ediciones de la Junji es fruto del compromiso de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia, y promover así nuevos medios para el aprendizaje y debate constructivo.

La escolarización, entendida como un proceso de repetición de relaciones preestablecidas por otros, se ha constituido en el eje vertebrador de los sistemas educativos. En ellos el mundo adulto ha negado las realidades propias de la infancia haciendo de la educación una preparación para la adultez y no una etapa de la vida plena en sus modos de hacer, sentir y decir. El juego pasa a segundo plano. La “seriedad” de las actividades exclusivas de lo intelectual (reducidas a lenguaje y matemáticas como áreas disciplinares) considera que jugar es un apéndice del aprendizaje y no una actividad esencial en lo humano e identidad infantil. La cultura escolar, en donde el modelo científico cartesiano dirige el quehacer pedagógico, mantiene una separación dicotómica entre el cuerpo y la mente. El cuerpo es “algo” secundario y de menor cuantía en los procesos educativos formales. Es la mente la que permea los sistemas educativos de eso que hemos llamado el *sur global*.

Colombia, Argentina, Brasil, Chile y España son los entornos de los ensayos presentes en este libro. *Infancia, juego y corporeidad* reúne textos de académicos de esos países para relevar la actividad física y lo lúdico en el desarrollo integral de niños y niñas.

