

La corporalidad como eje articulador del desarrollo del niño

Reporte de una experiencia

ANDRÉS GAITÁN LUQUE*



Por: Rosa Mercedes Reyes - Navia

Resumen

El presente artículo da cuenta parcial de mi experiencia de trabajo en torno al cuerpo en el jardín infantil La Rueda. Dicha experiencia se llevó a cabo entre los años 1980 y 2002 con niños de estratos medios altos de la ciudad de Bogotá. Considero que es de interés para los lectores en la medida en que muestra la evolución de un proyecto pedagógico con fortalezas y debilidades, que decide jugarle una carta importante al desarrollo del niño, escogiendo el componente de la corporalidad como uno de sus ejes importantes.

Fecha de recepción: agosto 28 de 2003 - **Fecha de aceptación:** septiembre 17 de 2003

Palabras clave: cuerpo, aspectos cognitivos, psicomotricidad, socioafectividad, comunicación, espacio, esquema corporal, expresión, autonomía, amor a sí mismo.

* Profesor Programa de Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional

Abstract

The present article gives partial account of a working experience around the body in the La Rueda infantil garden. This experience was developed between 1980 and 2002 with medium high level children from Bogotá city. It is considered of interest for readers it shows the evolution of a pedagogic project with strengths and weaknesses that decided to play him an important card in order to child's development, choosing body concept like one of their important axes.

El jardín infantil La Rueda nace en el año de 1980, como muchos de sus contemporáneos, dándole un énfasis importante a los aspectos cognitivos, como centro de su quehacer cotidiano. Al mirar su estructura curricular aparecen, en ese entonces, como áreas de desarrollo que orientan su trabajo: la psicomotricidad, la socioafectividad y la comunicación, cosa que es apenas normal para las propuestas de esa época.

En relación con lo psicomotor, que es quizás el mayor interés de este escrito, lo que aparece como importante en ese momento son las divisiones ya clásicas de trabajo en motricidad fina y gruesa, equilibrio estático y dinámico, coordinaciones viso y audio motoras y las reproducciones de esquemas motores con modelos presentes y diferidos. En consecuencia, son importantes para nosotros, textos de trabajo como el de Pierre Vayer (1988) con sus secuencias de ejercitaciones y varios manuales de ejercitaciones pregraficas que preparaban para la escritura. Teníamos también cuidado en disponer de lugares como el "rincón de los juegos tranquilos" y el espacio "para los movimientos largos". En este se pintaban líneas rectas, quebradas y con dibujos caprichosos que los niños tenían que recorrer. Contábamos igualmente con bastidores montessorianos y objetos de diferentes tamaños para ensartar e introducir dentro de recipientes de boca angosta. Nos preocupábamos por tener tijeras para diestros y zurdos, superficies planas, inclinadas y escaleras, bastones, aros, cintas y pompones, colchonetas, túneles y balones medicinales, espejos individuales en los salones y enfrentados en los corredores, balanzas, columpios, mallas para trepar y pasamanos, etc.

En la medida en que este proyecto educativo va

consolidándose, comienzan a aparecer preguntas que cuestionan su estructura; una de ellas tiene que ver con el lugar de la geometría en el trabajo con niños de esas edades, pregunta que lleva naturalmente a revisar lo espacial y por ende los trabajos de Piaget en el tema, cosa que inicialmente resolvió el problema, pero poco tiempo después al trabajar sobre la graficación de la figura humana y su evolución, la noción de esquema corporal problematizó la cuestión, de una manera totalmente inesperada. *El espacio y el tiempo se estructuran a través del cuerpo*, afirmaba un autor de los muchos que revisamos en esa época, y naturalmente eso nos colocó en el lugar de la geometría.

En principio el cuerpo no tenía cabida cuando hablaba de matemáticas. La geometría tenía que ver con continuidad, congruencias, medidas, semejanzas, isometrías, etc. Esta afirmación obligó a hacer unas conexiones que fueron especialmente fructíferas para el trabajo posterior. Pasamos del interés de analizar cómo el niño pasa del dibujo de un renacuajo a un renacuajo con detalles y luego a un monigote; a relacionar, por ejemplo, desplazamientos de un espacio a otro del jardín, con problemas de conexidad; tamaños de los objetos con características del observador; distancia con emociones; paralelas con estatura de los niños; copia de esquemas motores con isometrías; desplazamientos con grupos algebraicos; seriaciones con tiempo, etc.

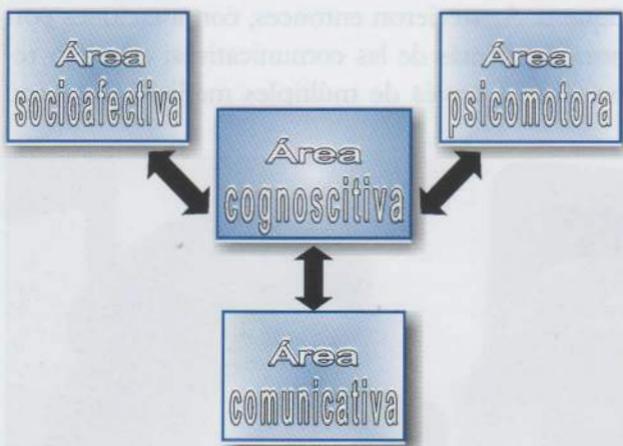
La afirmación de que el espacio se estructura a través del cuerpo, obligó a que un aspecto que aparecía en nuestra propuesta como algo de interés casi sólo para psicólogos, cuando se hacían las pruebas de desarrollo y se verificaba la estructuración del esquema corporal, se fuera transformando en algo muy importante. El esquema corporal se hizo visi-

ble como un aspecto de lo psicomotor que tenía conexiones con las otras áreas del desarrollo, mas allá de la simple verificación de su estructuración.

Los trabajos de verificación con el “test” ABC¹ se comenzaron a mirar con otra perspectiva; lo cognitivo aparecía como íntimamente amarrado a lo corporal a través de la geometría, la matemática y las relaciones causales. Lo comunicativo era evidente al hablar de representaciones, y esto fue sólo el comienzo.

Era como una bola de nieve. Desde el psicoanálisis, por ejemplo, aparecieron las ideas de cuerpo vivido, cuerpo percibido y cuerpo representado. Las discriminaciones preceptuales dejaron de ser sólo parte de ejercicios de clasificación o seriación, el contacto con siglo mismo desbordó el ámbito de la afectividad y la sexualidad infantil. El dibujo, los pictogramas y la palabra perdieron bastante objetividad. “La corporalidad parecía tomar cuerpo”, el cuerpo emergió como algo muy importante en nuestro trabajo cotidiano hasta convertirse, para nosotros, en un área de desarrollo.

Figura 1. Esquema inicial de trabajo



En este esquema inicial de trabajo se puede ver cómo el desarrollo cognoscitivo era el articulador de la propuesta.

Este fue el primer cambio en nuestro esquema de trabajo, pasamos del esquema 1 al esquema 2; los aspectos de la corporalidad así parecían sugerir-

lo. Al fin consideramos que habíamos encontrado un lugar adecuado para ubicar lo perceptual. Fue para nosotros como usar una lente de aumento que hacía que cada vez aparecieran más detalles nuevos. El cuerpo se transformó en un “metro”, que desde lo perceptual, tenía el poder de organizar el mundo circundante.

Figura 2. Segundo esquema de trabajo



Nociones como alto o bajo dependen en buena medida de quien (según su altura) sea el que las define. Estados como caliente o frío están relacionadas con la temperatura corporal del que toca, etc. En el caso de los niños centrados, de manera casi permanente, en si mismos esto es mucho mas evidente. Tamaños, colores, temperaturas, texturas, formas e intensidades entre otras, pedían de nosotros nuevas lecturas. Las clasificaciones y seriaciones, en el caso de los niños, se nos mostraron, entonces, como profundamente subjetivas; dependía de quien clasificara o seriara. Respuestas diferentes a problemas similares del diario vivir podían ser correctas ambas, pues eran referidas a sujetos distintos. Los esquemas, un poco rígidos, que teníamos comenzaron a flexibilizarse, y nuestro modelo se enriqueció sensiblemente.

La idea de cuerpo representado nos conectó, de una manera muy interesante, con los procesos de expresión. Es el cuerpo el que se representa de for-

1. Test utilizado con mucha frecuencia para verificar si los niños tienen las condiciones físicas de desarrollo, mínimas: motor fino y coordinación visomotora, para comenzar formalmente el proceso de escritura.

mas múltiples; las diferentes formas de expresión de lo corporal generan las artes, aún más, la lengua escrita que parece hacer el tránsito dibujo, pictografías, grafismos. Está anclada en lo corporal; no era sólo un problema de graficación del esquema corporal, era mucho más, era la representación de la realidad de formas múltiples y diversas, tanto en espacios concretos, como abstractos, tanto de los sentimientos y de las emociones, como de los razonamientos y las reflexiones.

La búsqueda que implica el re-presentar, el intentar presentar o presentarme de formas nuevas, se convirtió para nosotros en uno de los motores del desarrollo. Es difícil distinguir si estoy presentando algo o si me estoy presentando; cuando represento estoy presentando mi versión, aún más, en el espacio comunicacional no sólo se establecen interacciones entre sujetos, si no que al mismo tiempo aparecen una especie de bucles recursivos en los cuales los sujetos en interacción se presentan a sí mismos, se descubren a sí mismos, permanentemente. Represento, me represento, represento a los demás, represento la realidad, represento mi realidad, presento mis representaciones a los demás y me presento mis representaciones a mí mismo. Lo mismo hace el otro, lo corporal está en el centro no sólo del mundo de la interacción, sino del mundo de la representación; las representaciones del que representa lo modifican, lo cambian. El cuerpo del sujeto queda marcado por el acto de representar, mi mapa corporal es cambiante e informa sobre mi historia personal en la medida en que queda signado por ella, se excluye la posibilidad de una interacción aséptica, todo me cambia.

Nuestras ideas sobre comunicación y cognición se modificaron sustancialmente al utilizar la lente de lo corporal. Nuestras ideas sobre movimiento también, pero no solo por eso sino por

que en el proceso de búsqueda de aquella época nos encontramos con las propuestas de Acouturier y Lapiere sobre la llamada *psicomotricidad relacional*. El movimiento se transformó, para nosotros, en relación, y el juego en acción relacional. Se desdibujaron sensiblemente las ideas de motricidad fina y gruesa, equilibrios, etc., para dar paso a otras como, desplazamientos, ejecuciones, intencionalidades, bloques, etc. El cuerpo en movimiento, vale decir, el cuerpo en relación apareció como una entidad novedosa para nosotros. Fue necesario adicionar objetos nuevos para el trabajo con los niños, aparecieron entonces muchos cubos, algunos grandes de espuma y otros pequeños de madera; trapos de diferentes tamaños, texturas y colores; disfraces, sombreros, cajas, hamacas, espalderas, cuerdas para colgarse e incluso lugares para esconderse. Se construyeron rituales nuevos, a veces bastante estrictos, para el uso de ciertos espacios físicos y relacionales. Comunicación y movimiento a veces se superponían como una misma cosa, generando no solo muchas ideas nuevas, sino confusiones, de las cuales algunas aún no están resueltas.

Las actividades de expresión plástica, musical, corporal, escultórica y a través de objetos, ganaron riqueza. Aparecieron entonces, connotaciones corporales además de las comunicativas; el sujeto representa a través de múltiples medios, el cuerpo



Por: Rosa Mercedes Reyes - Navia

queda inscrito; es decir marcado por el acto de vivir, en el cuerpo esta representada la historia de vida del sujeto, el cuerpo comunica no sólo cuando hay intencionalidad comunicativa, las marcas corporales reportan información sobre el sujeto que las porta, el niño vive para dejarse tocar por la realidad y mostrar a través de sí cómo ha sido tocado.

Al intentar conectar lo corporal con lo socio afectivo, encontramos que los afectos se vivencian en el cuerpo. La afectividad se concretiza en olores, gestos, sabores, temperaturas; es decir, es perceptible, se siente, el otro la siente. Las ideas dualistas de cuerpo y alma, cuerpo y mente, cuerpo y espíritu, emoción y razón, comenzaron a ser cuestionadas. Mirar lo socioafectivo con la lente de lo corporal implicó construir un sujeto mucho más integral. La idea de agregados de partes no empata, es necesario colocarse más cerca de la holística, de lo sistémico; pasar de las lógicas disyuntivas a las inclusivas, cada vez separar menos, cada vez incluir y conectar más.

Savater (1998) conecta la ética y el amor propio en uno de sus escritos. Su lectura nos hizo enriquecer el cuadro de lo corporal. También nos cambió otra vez el esquema general de trabajo; nos hizo pensar que el área de lo corporal es un mejor articulador del trabajo en un preescolar, que el área de lo cognitivo. El amor propio, la auto imagen, el auto concepto, ya sea que se consideren sinónimos o no, constituyen un eje fundamental de trabajo de lo corporal. Una propuesta pedagógica en la que los contenidos éticos sean importantes, no puede prescindir del sujeto como centro del desarrollo, arranca del sujeto y está a su servicio; contribuye a la constitución de un sujeto centrado en sí mismo, tanto en cuanto él es un individuo, en cuanto él es un ser social. Las dimensiones ética, política y estética se hicieron más evidentes para nosotros.

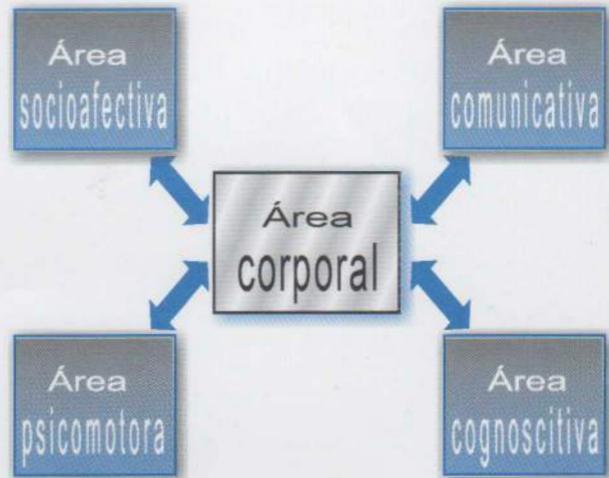
Vale aquí anotar que esta aventura no sólo nos hizo cambiar nuestra concepción de niño, sino también la de sujeto. Fuimos forzados a cambiar nuestro actuar como maestros, así como nuestro vivir cotidiano. El centro del quehacer pedagógico cambió

del niño al sujeto. Vale decir que pasamos de tener al niño, como centro, a creer que toda persona que tiene contacto con el jardín, es sujeto de su acción.

Los maestros que no son educados por la institución educativa, pierden su tiempo en ella; los niños y los maestros son pares en el espacio educativo. El amor, en la óptica planteada por Maturana (1998), permitió que los maestros se hicieran cargo de sí mismos y que abrieran espacios a padres de familia y a niños para hacerse cargo de ellos. El maestro está a cargo como adulto, pero no es responsable por otro, así tenga corta edad; el niño es responsable de sí mismo y esto descarga al maestro y le permite hacer su trabajo. El padre es responsable de sí mismo y esto permite que el niño tenga la oportunidad de hacerse cargo de sí y crecer por su propia cuenta, de responsabilizarse. Sólo en espacios amorosos en los cuales se legitima al otro como un "legítimo otro", como dice Maturana (1998), es posible que el niño sea respetado y considerado como dueño de su devenir.

La libertad y la autonomía se construyen, pero

Figura 3. Esquema final de trabajo



sólo es posible hacerlo en ambientes en los que éstas están presentes. El amor a sí mismo, como la capacidad de legitimarse a uno mismo, es una de las posibilidades de concreción de la libertad; de autonomía, como posibilidad de ser sin compromiso con el otro, distinto del de legitimarlo en la rela-

ción. Esto es posible sólo si el otro me deja; es decir, si no se hace responsable por mí. La libertad y la autonomía, en contextos sociales, reivindican, en cierta manera, el egoísmo y el egocentrismo. Un niño sano sabe que debe hacerse cargo de sí, en primera instancia; que no puede hacerse cargo de otro hasta no estar a cargo de sí. Es como en los aviones, en caso de accidente, primero preocúpese por estar en control de la situación, para auxiliar al de al lado, si no, los dos van a tener problemas.

Retomando el tema, la corporalidad en el sentido de que es el centro del quehacer educativo, nos obliga a cambiar, por completo, el accionar de una institución que se dedica a ello. La corporalidad propicia el crecimiento y desarrollo de todos y cada

uno de los sujetos que se ponen en contacto con ella, sin distinción de edades, aunque su foco prioritario sean los niños. Una institución educativa es una disculpa que nos inventamos los seres humanos para centrarnos en nosotros mismos.

El cuerpo, la corporalidad o como se considere pertinente nominarlo, nos permitió (entre los años de 1980 y 2002), acercarnos a la construcción de un modelo educativo (figura 3), descrito aquí con grandes e insuficientes pinceladas, en el que maestros niños y familias empeñamos nuestro corazón. Este escrito es una crónica, incompleta por supuesto, de esa aventura que ojalá anime a explorar, a los lectores, en esta dirección, que fue tan productiva para nosotros.

Bibliografía

HUMBERTO, Maturana. (1998). *"Amor y juego"*. Ed. Dolmen.
 _____ (1990). *"El sentido de lo humano"*. Ed. Dolmen.
 SAVATER, Fernando. (1998). *"Ética como amor propio"* Barcelona. Editorial Mondadori.

VAYER, Pierre (1980). *"L'équilibre corporel"*. Paris. Ed. Doin.
 VAYER, Pierre y RONCIN. (1988). *Las activités corporales chez el jeune ensanp*. Paris. Pusi.

