

EL CUERPO EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES: ANÁLISIS DE LECTURAS FORMATIVAS

Aurora María Ruiz-Bejarano
Universidad de Cádiz

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. El objetivo del estudio fue identificar los cauces de construcción de la subjetividad en niños y niñas, recogidos en los documentos de clase del alumnado de Magisterio de Educación Infantil. En el examen de los textos, la imagen del cuerpo fue apareciendo como una pieza clave de la investigación.

PALABRAS CLAVES:

Formación del profesorado – cuerpo – identidad - docentes noveles - lecturas formativas.

ABSTRACT

This article shows the results of a research developed at Faculty of Education Sciences in the University of Cádiz (Spain). The purpose of this study was to analyze the class documents of the students of Childhood Education in order to identify the ideal channels for the construction of the subjectivity in male and female children. Throughout the documents review, the body image was appeared as a key aspect of our research.

KEY WORDS

Teacher training – body – identity - new teachers - formative readings.

1. CUERPO E INFANCIA EN LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DE EDUCADORES INFANTILES: ENCUADRE Y OBJETIVOS DE UNA INVESTIGACIÓN

El último boletín que publica el Observatorio de la Infancia en Andalucía a principios de 2015 explora la imagen contemporánea del cuerpo en la infancia. La elección del monográfico se justifica ante la importancia que adquiere la imagen corporal en los procesos de formación de la identidad y de socialización del género en el período infantil. Estas ideas sostenidas desde el Boletín no constituyen una novedad dentro del corpus de investigaciones en el campo de la educación. De hecho, el monográfico recoge una amplia bibliografía que indaga en las raíces de esta cuestión¹.

A pesar de no hallarse recogido en este recopilatorio, algunos trabajos de Díez Navarro abordan con significativa profundidad la importancia del cuerpo en el proceso de gestación de la identidad, en el establecimiento de las primeras relaciones dialógicas y en las experiencias con el entorno durante la primera infancia. En una línea similar a la sostenida por el Boletín, esta educadora infantil y divulgadora, señala:

El niño tiene un cuerpo y una historia. Y nosotros también. Es decir, que venimos «completos», «con envoltura», «con cáscara»... Y eso juega en todo momento en la vida de uno, y cómo no, también en la escuela [...]

Un cuerpo gestado en otro cuerpo. Un cuerpo que parte de otros, y ha de ir a la consecución de una identidad diferenciada y nueva. Un cuerpo con su nombre, su voz, con todo lo suyo. Un cuerpo en el que no se puede decir que «dé lo mismo» nada. En el que nada es superfluo, casual o indiferente (2007: 24)

Nuestro cuerpo habla de nosotros, se encarga de transmitir hacia fuera lo que sentimos y deseamos dentro. Durante mucho tiempo, mientras los niños no aprendan a convertir en palabras todo lo que hierve en su interior, será su portavoz. (2011:44)

No obstante, el consenso en la literatura específica sobre el lugar del cuerpo y su imagen en la formación de la identidad durante la infancia es solo aparente. Por citar un ejemplo, en el caso más concreto de la configuración de una identidad de género, los modelos que tratan de explicar los procesos implicados son múltiples y heterogéneos (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005)².

¹ Disponible en Red.

<http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4577&tipo=documento>. Consultado el día 21/04/2015

² Rodríguez Menéndez y Peña Calvo llevaron a cabo una revisión de los modelos que desde la Psicología y la Sociología tratan de explicar la configuración de la identidad de género. Hasta los años ochenta del siglo xx, la teoría de la socialización de los roles sexuales dominaba el campo científico, coexistiendo en él modelos que mantenían diferencias básicas entre sí fundamentadas en la disparidad disciplinar. Así, desde la Psicología primaban los modelos explicativos del aprendizaje social y el enfoque cognitivista. En el ámbito de la Sociología, por su parte, predominaba el análisis estructural-funcionalista. A finales de esa misma década, comienzan a despuntar las aportaciones del postestructuralismo feminista como alternativa a los presupuestos de la teoría de la socialización de los roles sexuales. Puede accederse al artículo en línea. Disponible en http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_112_071168337170421.pdf. Consultado el día 21/04/2015.

En el ámbito de la educación universitaria, todas estas cuestiones suscitan reflexiones relacionadas con los materiales textuales con los que el alumnado construye su aprendizaje didáctico y que afectan, en cierto sentido, a los programas docentes de la especialidad de Educación Infantil. En primer lugar, ¿cómo conciben y comprenden estas lecturas de aula el cuerpo en la infancia? En segundo lugar, ¿qué importancia se le concede al cuerpo y a la imagen corporal en estos documentos?

Este artículo presenta los resultados de una investigación desempeñada en 2008 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. El objetivo del estudio fue identificar los cauces de construcción de la subjetividad y del género en niños y niñas, recogidos en los documentos de clase del alumnado de Educación Infantil. En la línea formulada en el párrafo anterior, el estudio se planteaba responder a cuestiones como: ¿qué relaciones del niño y de la niña consigo mismo/a, con los otros y con el contexto se privilegian en los textos de formación didáctica, frente a otras que se consideran inapropiadas?; ¿cuáles son los parámetros que median en la experiencia de sí mismo en niñas y niños de primera infancia?

2. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: LA SELECCIÓN DE ASIGNATURAS

El 16 de Julio de 2001 se aprobaba la adaptación del plan de estudios del título de Maestro especialista en Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. En dicho plan, la formación didáctica ocupaba un lugar destacado y su docencia se repartía en cuatro departamentos: Didáctica de la Lengua y la Literatura; Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical; y Didáctica General.

El hecho de circunscribir la investigación al ámbito de la formación didáctica señalaba hacia un primer objetivo en el proceso investigador: la selección de las asignaturas cuyos textos serían posteriormente analizados. Con el fin de cumplir este propósito, se examinó el listado de asignaturas, publicado en la Guía del Estudiante y en la página web de la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta primera aproximación a los departamentos vinculados a la Didáctica y sus materias concluyó con la selección de veintitrés asignaturas.

Posteriormente, se concertaron entrevistas con el profesorado responsable de las asignaturas seleccionadas en el paso previo. El objetivo de estas entrevistas respondía a una doble intención. Por una parte, dar a conocer la investigación en curso. Por el otro, contar con el consentimiento de los docentes para examinar y analizar los documentos de clase que ponían a disposición de su alumnado y disponer de permiso para el acceso al Campus Virtual de la Universidad de Cádiz. Tras estos encuentros, el listado definitivo de asignaturas quedó reducido a quince materias, según se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 1. Asignaturas seleccionadas³

Asignaturas Seleccionadas	
Departamento	Materia
Didáctica General	Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación Didáctica del medio natural Organización del centro escolar Estructura espacial y su representación Organización de la escuela y el aula en Educación Infantil
Didáctica de la Lengua y la Literatura	Literatura Infantil Tradición oral infantil y su didáctica
Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical	Desarrollo Psicomotor Desarrollo de la expresión musical y su didáctica Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica. Expresión tridimensional con materiales modelables Introducción a la educación visual Manualizaciones Música a través del juego en Educación Infantil Técnicas en educación motriz en edades tempranas

3. ALGUNAS PREMISAS TEÓRICAS EN EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS

Decía la socióloga Julia Varela que:

Saber dónde estamos significa tener en cuenta que en el campo intelectual existen distintos modelos de análisis, distintas formas de mirar, distintas perspectivas, unas en conflicto con otras. Los modelos de análisis se definen necesariamente en esa pugna, en esa relación conflictiva. Si no sabemos dónde estamos, si nuestros propios trabajos se realizan sin saber qué lugar ocupamos en el campo intelectual, no podemos controlar toda una serie de factores que están influyendo e incidiendo en nuestro trabajo (2001: 113-114).

En ese sentido, es importante clarificar y matizar algunas de las premisas teóricas que orientaron el análisis de los documentos de clase y que permiten comprender en profundidad el sentido de esta investigación. En este caso, las claves que teórica y metodológicamente orientaban este trabajo fueron dos: la comprensión poscrítica de los discursos y las prácticas educativas y el concepto de dimensión ideológica introducido por Blanco García (2001).

³ Tabla de elaboración propia.

a. Sobre los discursos y las prácticas educativas

En términos generales, el discurso puede ser definido como “lo que se dice y se escribe, [...] lo que pasa a ser un pensamiento más o menos ordenado y un intercambio de ideas” (Cherryholmes, 1999: 18). Se trata de una definición del discurso restringida al proceso comunicativo descrito desde distintas disciplinas. En él, el discurso ocupa el lugar del mensaje y converge con un emisor y un receptor, un canal de transmisión, un código compartido que permite la comprensión del mensaje y una situación o contexto donde se desarrolla el proceso comunicativo.

Trasladada esta definición al ámbito educativo, serían discursos educativos el contenido de los libros de textos escolares, los manuales psicopedagógicos de referencia en las aulas universitarias, los artículos de divulgación científica, etc.

Sin embargo, desde posiciones teóricas poscríticas se considera que “el discurso, un intercambio más o menos ordenado de ideas, es una clase particular de práctica, y la práctica es discursiva, al menos, en parte” (Cherryholmes, 1999: 127). En ese sentido, los discursos son en sí mismo una praxis, una forma material de acción enraizada en un contexto social concreto y surgida en una coyuntura histórica determinada. Dicho de otro modo: existen prácticas discursivas (los discursos propiamente dichos) del mismo modo que hay prácticas no discursivas (reformas políticas, judiciales o educativas, etc) Entre las prácticas discursivas y las prácticas no discursivas existe una relación de reciprocidad y afectación mutua, siendo a menudo la línea que las separa difusa e imperceptible. Desde la Sociología o las Ciencias de la Educación y tanto dentro como fuera de nuestras fronteras se cuentan una amplia variedad de investigaciones que han indagado en esa dirección (Brennan y Popkewitz, 2000; Marín Díaz, 2005; Noguera, 2005; Tadeu da Silva, 2000; Varela y Álvarez Uría, 1991, 1994; Walkerdine, 1995).

Desde esta perspectiva, los documentos de clase que el alumnado emplea en su formación didáctica son considerados desde la dimensión práctica y la función productiva de los discursos. Es decir, constituyen una forma de objetivar el cuerpo en la infancia y de trabajar sobre él desde la escuela.

b. La dimensión ideológica de los libros de texto

Al referirse a la dimensión o función ideológica de los libros de texto escolares, Blanco García incide en la idea de que “el conocimiento [...] es una construcción social e histórica” (2001: 50). Como constructo social, el conocimiento escolar de los libros de texto está profundamente calado de valores y constituye una visión particular del mundo que es transmitida en la escuela a las nuevas generaciones a través del currículum oficial, de igual modo que lo hace a través del currículum oculto.

Pese a que su naturaleza difiere en algunos puntos, los documentos de trabajo del aula de los educadores infantiles en formación comparten similitudes con los libros de texto escolares. Si bien estos últimos son creados desde el principio por las editoriales con la intención de transmitir ciertos contenidos, los textos formativos (documentos policopiados creados por el profesorado, artículos de revista o capítulos de libro) por su parte, fueron

seleccionados por los docentes responsables de las asignaturas para transmitir al alumnado universitario unos contenidos considerados imprescindibles en el período preparatorio formal de los maestros y maestras. Es decir, en definitiva, tanto de los libros de texto escolares como de los textos formativos universitarios se espera que transmitan ciertos contenidos seleccionados por su condición, atribuida tácita o explícitamente, de conocimiento imprescindible. En ese sentido, comparten una misma función ideológica.

Tras el concepto «dimensión ideológica» hay una imagen particular de la relación entre el conocimiento y la realidad.

[El conocimiento] está ligado a la realidad porque su función es entenderla, pero no es la realidad [...] sino la herramienta para comprenderla. Una herramienta construida y manejada por y para seres humanos, con sus teorías, sus prejuicios, sus limitaciones y sus posibilidades (Blanco García, 2001: 50).

Las aportaciones poscríticas, sin embargo, mantienen un posicionamiento diferente con respecto al anterior. Los discursos se caracterizan por encarnarse en la práctica y producir efectos de verdad. De ese modo, la cuestión no es, ¿cuánto de verdad y cuánto de falsedad tienen ciertos discursos? o, ¿qué parte de realidad hay oculta en los discursos educativos dominantes?; sino, más bien, ¿cuáles son los discursos acerca del cuerpo existentes en los textos de trabajo de clase de los educadores infantiles en formación? y ¿qué implicaciones prácticas tienen esos discursos?

En esta investigación los textos fueron examinados y los discursos analizados entendiendo que tienen una traducción práctica; es decir, que producen efectos de verdad traducibles en la práctica.

4. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

4.1. El cuerpo: fragmentación y globalidad biológica

A priori es inútil justificar una reflexión sobre el cuerpo: la vida, por cierto, nos lo impone cotidianamente, ya que en él y por él sentimos, deseamos, obramos, nos expresamos y creamos. Por lo demás, cualquier otra realidad viva se nos ofrece sólo en las formas concretas y singulares de un cuerpo móvil, atrayente o repugnante, inofensivo o amenazador (Documento I).⁴

Las líneas que encabezan este apartado sintetizan las principales ideas recogidas en los documentos formativos que los estudiantes de Educación Infantil utilizan en su proceso de aprendizaje en el ámbito de la didáctica. Se trata de la imagen del cuerpo como imposición biológica que media en las experiencias vitales del individuo. No obstante, estas dos ideas no están exentas de matices que requieren un análisis pormenorizado.

⁴ Las citas acompañadas de la referencia "Documento" seguida de un número hacen alusión a algunos de los textos formativos analizados en el estudio. En la tabla incluida en el sexto apartado de este artículo (*Anexos: identificación de documentos y figuras*) se recogen los datos que permiten reconocer estos documentos de clase. Algunos de ellos son capítulos de libros, pero en otros casos se trata de materiales elaborados por el profesorado (resúmenes o diapositivas) y de documentos policopiados que carecen de las señas que permiten identificar al autor o la obra que está tras el documento. Se incluyen, en esos casos, los datos disponibles.

En efecto, en los documentos examinados el cuerpo aparece recogido como una realidad material y biológica que es dada a través del nacimiento. Son las asignaturas del Departamento de Educación Física, Plástica y Musical las que, de manera significativa, hacen un mayor hincapié en la comprensión del cuerpo como una entidad biológica, fisiológica y funcional⁵. No obstante, la imagen del cuerpo como organismo vivo impuesto recibe en las asignaturas de este departamento un tratamiento indirecto y parcial, en la medida en que se restringe a un repaso introductorio dentro del capítulo dedicado a la motricidad, la audición y la visión⁶. De este modo, el cuerpo es abordado, en principio, de manera fragmentada en función de la parcela del organismo que sea objeto de estimulación en cada asignatura.

Pese a todo, la explicación del cuerpo como entidad fragmentada adolece de ser reduccionista y no contempla la complejidad y profundidad de la cuestión. La formación didáctica en general, y ya no solo aquella otra referente a las manifestaciones artísticas –musical y plástica- y a la psicomotricidad, redundante en la idea de que la respuesta educativa en la educación infantil ha de ser globalizada.

¿Qué significado ha de atribuírsele a una enseñanza globalizada? A pesar de que dentro del contexto de la educación infantil el término está muy extendido, su definición no resulta sencilla, pues en textos diferentes se aprecian referencias dispares, aunque no discrepantes, de la educación globalizada. En el análisis de los documentos ha sido posible identificar tres apreciaciones de la globalización. En primer lugar, la globalidad de las áreas de conocimiento de la educación infantil; en segundo lugar, la globalidad de los contenidos de aprendizaje; y, por último, la globalidad del cuerpo.

La globalidad de las áreas del conocimiento se refiere a los esfuerzos por integrar, dentro de una misma planificación didáctica, aprendizajes relacionados con las tres áreas que configuran la etapa educativa infantil: identidad y autonomía personal, medio físico y social y comunicación y representación.

Por su parte, la globalidad de los contenidos alude a la integración de varios de estos –que pueden incluso ser dispares en un principio- en una misma unidad didáctica, formando un conjunto a la par heterogéneo de elementos interconectados por un tema en común que sirve de hilo conector (Figura 1).

⁵ Sin embargo, este hecho no implica que sea éste el único departamento vinculado a la formación didáctica que comprende el cuerpo bajo esos parámetros. La asignatura *Estructura espacial y su representación*, correspondiente al Departamento de Didáctica General, es otra de las materias que subraya esta condición biológica del ser corporal.

⁶ No es intención presentar una imagen simplista del cuerpo, limitada a la apreciación de la motricidad, la audición y la visión como partes integrantes exclusivas de él. Las reiteradas alusiones en el texto a la motricidad, la audición y la visión se debe a que son el centro de atención de las áreas departamentales analizadas: Didáctica de la Educación Física, Musical y Plástica, respectivamente.

Figura 1: Esquema de contenidos globalizados⁷

Pese a sus manifiestas discrepancias, tanto la globalidad de las áreas del conocimiento como la globalidad de los contenidos se rigen por un mismo principio: “ya que el niño-a percibe el mundo globalmente, hay que presentar la materia de aprendizaje de forma que él pueda ejercer la globalización” (Documento II).

Aunque en un principio pueda parecer contradictorio, la globalidad del cuerpo está muy vinculada a su comprensión como entidad material fragmentada. A pesar de que la motricidad, la audición, la visión o la cognición, por citar algunos ejemplos, y sus estructuras anatómicas, fisiológicas y neurológicas se tratan en las planificaciones didácticas de la educación infantil como parcelas separadas, al mismo tiempo se reconoce su pertenencia a una misma y única realidad corpórea. Sin embargo, es preciso introducir un importante matiz. La globalidad del cuerpo no se refiere al carácter unitario que esas parcelas, vistas en su conjunto, le confieren. La globalidad concierne, más bien, a un doble proceso cuya relación de mutua reciprocidad y de afectación, dificulta su diferenciación. Por una parte, la globalidad del cuerpo se explicaría porque este actúa a modo de resorte sobre los procesos madurativos y por lo tanto, sería también el lazo que les sirve de unión. De ese modo, la experiencia del propio cuerpo en el niño y su máxima expresión –el movimiento- se traduce en el desarrollo de los fragmentos corporales antes referidos. Por la otra, los documentos analizados, -principalmente los pertenecientes a las asignaturas del Departamento de la Educación Física, Plástica y Musical-, reiteran que el trabajo educativo parcelado sobre el cuerpo favorece la maduración del niño y el aprendizaje del esquema corporal.

En conclusión, el cuerpo es presentado como una realidad anatómica, fisiológica y neurológica que es dada al individuo desde el nacimiento. La literatura didáctica se acerca a él de manera *aparentemente* indirecta, parcelada y segregada. Y si se apostilla el término “aparentemente” es por una

⁷ Las figuras de este artículo han sido extraídas de los documentos de clase que fueron examinados en la investigación. Los datos que identifican las figuras se encuentran en el apartado sexto de este artículo, *Anexos: identificación de documentos y figuras*.

causa justificada: el concepto de “globalidad del cuerpo” manifiesta la existencia de una relación recíproca que mantienen estas parcelas orgánicas y el propio cuerpo.

La mayor parte de la educación corporal se lleva a cabo a través del movimiento. Del mismo modo, el aprendizaje del esquema corporal se desenvuelve entre juegos que implican, por ejemplo, ejercicios auditivos y rítmicos.

4.2. El cuerpo como enigma: el concepto de esquema corporal

Tanto para los niños como para las niñas de estas tempranas edades, la corporeidad se presenta en estos textos como un elemento desconocido que es necesario descubrir, conocer, reconocer y dominar.

En el proceso de elaboración del espacio y de las nociones espaciales que lo configuran, hay algunos elementos básicos, que por medio de la práctica global del movimiento, el niño/a estructura simultáneamente [...] Estos elementos son imprescindibles para que los niños *conozcan* y *dominen su cuerpo* correctamente (Documento III)

La aparición en el niño-a de las habilidades perceptivo-motoras ocurre de manera simultánea al *dominio* del propio cuerpo (Documento II)

Los infantes al explorar, manipular, van *descubriendo* las posibilidades sonoras y expresivas de su propio cuerpo (Documento IV)

La cuestión que surge con la lectura de estos fragmentos es la siguiente: ¿cómo es posible que el cuerpo sea para niños y niñas en sus primeros años de vida un elemento extraño si les acompaña desde el nacimiento? Para ofrecer una respuesta satisfactoria se debe remitir a una diferenciación básica que realiza la literatura didáctica examinada. Dicha distinción se establece entre el cuerpo (la entidad biológica dada a los individuos con el nacimiento) y el esquema corporal (la toma de conciencia de las partes del cuerpo, la imagen que nos formamos de él) que se aprende durante la infancia:

El esquema corporal es la imagen mental del propio cuerpo, en reposo o en movimiento, merced a la cual cada sujeto se sitúa en el mundo. Por tanto, es una representación (Documento V)

El esquema corporal se configura como la experiencia estructurada que cada persona tiene de su propio cuerpo dentro de un marco espaciotemporal y en sus relaciones con el entorno [...] El esquema corporal se estructura de acuerdo a las leyes de maduración neurológica (Documento III).

4.3. Las prácticas en la experiencia del cuerpo

La experiencia del propio cuerpo en el niño y en la niña se va formando en la escuela a través del ejercicio continuado de prácticas en el que el propio cuerpo se experimenta mediante su sometimiento al movimiento y al tiempo que este marca. Los ejercicios encontrados en los documentos analizados se reparten en dos grupos: los movimientos mecánicos y repetitivos y los movimientos espontáneos y libres.

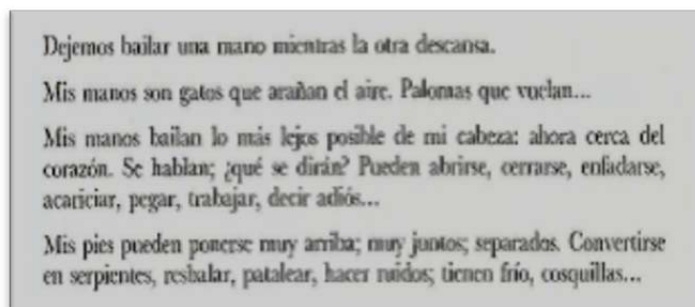
Los ejercicios mecánicos se componen de una misma cadena secuenciada de movimientos que siguen idéntica cadencia. El ejemplo más representativo lo constituye el conjunto de prácticas rítmicas planificadas para el desarrollo de la expresión musical.

Figura 2. Ejercicio de percusión



Por su parte, los ejercicios espontáneos y libres se caracterizan por carecer de una secuencia temporal con una repetición regular (Figura 2).

Figura 3. Ejercicio de improvisación



En su mayoría, se trata de juegos organizados de antemano con los que se pretende trabajar en clase el esquema corporal, la respiración, la relajación, los desplazamientos en el espacio, etc. Sin embargo, otras veces se citan juegos de improvisación de movimientos. En cualquier caso, en ambos se establece una modalidad particular de relación del sujeto con el espacio. El primero de ellos, -donde el movimiento es mecánico y repetitivo- sufre probablemente hoy día un mayor vilipendio. ¿El motivo?, su asociación con la pedagogía disciplinar y tradicional cuyos métodos educativos son considerados actualmente trashed por buena parte de los docentes. La relación del cuerpo con el movimiento espontáneo y libre, por su parte, es una realidad muy extendida en la práctica diaria de las aulas de educación infantil. En ellas, la organización del aula en filas ordenadas de pupitres ha sido sustituida por rincones de aprendizaje, lugares por donde niños y niñas se desplazan sin obstáculos según sus intereses particulares.

4.4. Funciones de la experiencia del cuerpo: una puerta hacia el mundo y un puente hacia sí mismo

De la experiencia del cuerpo se espera que cumpla dos funciones fundamentales en la primera infancia. Por una parte, el cuerpo debe ser «una puerta hacia el mundo»; por la otra, «un puente hacia uno mismo».

Ante todo, en tanto «puente hacia sí mismo», la experiencia del cuerpo debe servirles a niños y a niñas en su desarrollo afectivo, creativo y emocional. En ese sentido, la experiencia del cuerpo realiza un doble movimiento: de un lado se vuelca hacia adentro para modelar y dar forma a la interioridad; del otro, se vierte hacia afuera en forma de espontaneidad y creatividad.

Hay que dar a cada niño la posibilidad de descubrir y desarrollar su capacidad creadora, valorando y respetando sus posibilidades e interviniendo solamente en sus momentos necesarios. En las edades que nos ocupan, la simple relación con los sonidos, por medio de su mismo cuerpo y también con objetos muy sencillos, nos llevará a este objetivo [...] Si queremos ayudar al desarrollo de la personalidad del niño, necesitamos conocerle. Para ello, dejaremos que la espontaneidad surja en todo momento. [...] La expresión espontánea permite al niño exteriorizar su personalidad ante otros (Documento VI)

El niño dibuja todo lo que siente (Documento VII)

Pero, por otra parte, bajo la forma de «puerta hacia el mundo» el cuerpo sitúa al niño y a la niña frente a la figura del otro y lo expone a su mirada. El aprendizaje del esquema corporal juega en este aspecto un papel indiscutible, puesto que:

El esquema corporal mal estructurado se traduce en deficiencias en diversos aspectos de la personalidad como puede ser: en la organización espaciotemporal, en la coordinación motriz, e, incluso, en una falta de seguridad en las propias aptitudes, circunstancias estas que, como es lógico, dificultan establecer la adecuada comunicación con el entorno (Documento III).

5. REFLEXIONES FINALES

El análisis de los textos formativos de educadores infantiles dejó al descubierto cuatro ángulos desde los que examinar la conceptualización del cuerpo de niños y de niñas. Primeramente se situaba la exploración del cuerpo en calidad de entidad biológica impuesta con el nacimiento del individuo. En segundo lugar se hallaba el sentido y el valor del esquema corporal en la infancia. En tercer lugar se encontraban las prácticas a través de las que los sujetos experimentan el propio cuerpo, como sucede con los juegos y con los ejercicios rítmicos y musicales en la escuela. Y finalmente, las funciones que cumple el cuerpo como mediador en las relaciones con uno mismo, con los otros y con el entorno, así como la importancia que guarda la experiencia corporal en el desarrollo de los procesos madurativos

No obstante, la cuestión del género y de los procesos de aprendizaje de la identidad de género no surgió en ninguno de los textos examinados que trataban sobre el cuerpo; textos que, por otra parte, constituyen las bases de la preparación didáctica de los futuros docentes de Educación Infantil. Tan solo se evidenció la inclusión del femenino plural dando lugar a la expresión “niños y niñas”, una medida insuficiente. Esta ausencia resulta paradójica, atendiendo a la importancia cobrada recientemente por la educación para la igualdad y por las cuestiones relativas a la socialización de género.

En efecto, la educación para la igualdad ha sido una constante preocupación de la escuela en las últimas décadas. Sin embargo, es con la aprobación la *Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género*, de Diciembre de 2004, cuando cobra una especial relevancia. En esta ley, la violencia de género se escenifica como un problema público y colectivo, de naturaleza social. Asimismo, se postula en ella la discriminación y el desequilibrio en las relaciones de poder entre hombres y mujeres como fundamento de la violencia de género. De ese modo, al reconocer la desigualdad en las relaciones de poder entre hombres y mujeres como factores subyacentes a la violencia de género, esta ley establece cauces no solo de intervención, sino también de sensibilización, prevención y detección precoz, motivo por el que la escuela pasa a ocupar un lugar relevante en este texto legislativo.

En ese sentido, en materia preventiva la educación para la igualdad se ha venido enfocando desde dos frentes. En primer lugar, mediante la educación cívica, en sintonía con los principios deseables en una sociedad democrática y a través de la educación para la paz. En segundo lugar, a través de la reflexión sobre los procesos de socialización del género que tienen lugar en la primera infancia y los orígenes sociales de las desigualdades entre hombres y mujeres.

Consecuentemente, la reflexión y el debate sobre estas cuestiones debería formar parte de los materiales de formación didáctica de los educadores infantiles. Su ausencia no hace sino señalar una nueva línea sobre la que trabajar a fondo: la inclusión del género en los planes formativos de Educación Infantil⁸.

6. ANEXOS: IDENTIFICACIÓN DE DOCUMENTOS Y FIGURAS

Las dos tablas siguientes recogen las referencias de las figuras y de las citas que aparecen en este artículo y que forman parte de los textos formativos analizados en la investigación.

⁸ Existe un precedente interesante. Se trata del proyecto *Introduciendo el género en los planes de estudio de Educación Infantil*, cuyo informe está disponible en Red: <http://www.genderloops.eu/>. Consultado el día 20/06/2015.

Tabla 2. Identificación de documentos

Número de documento	Asignatura	Identificación
Documento I	Desarrollo de la expresión musical y su Didáctica	Bernard, M. (1994). <i>El cuerpo, un fenómeno ambivalente</i> . Barcelona: Paidós Ibérica.
Documento II	Música a través del movimiento en Educación Infantil	Autor no identificado. La globalización a través de la música en Educación Infantil
Documento III	Estructura espacial y su representación	Autor no identificado. "Estructura espacial y su representación-I". Documento Policopiado.
Documento IV	Desarrollo de la expresión musical y su Didáctica.	Sabbatella, P. "La música en la Educación Infantil: globalización con las áreas del currículo". Documento policopiado.
Documento V	Desarrollo de la expresión musical y su Didáctica.	González García, L. (1990). <i>Psicomotricidad para deficientes visuales (4-7 años)</i> . Salamanca: Amarú ediciones.
Documento VI	Desarrollo de la expresión musical y su Didáctica	Sanuy, M. y Sanuy, C. (1982). <i>Música, maestros. Bases para una educación Musical: 2-7 años</i> . Madrid: Cincel.
Documento VII	Introducción a la educación visual	Pinaglia, J. E. "El arte de los niños". Documento policopiado.

Tabla 3: Identificación de figuras

Número de figura	Asignatura	Identificación
Figura nº 1	Música a través del movimiento en Educación Infantil	Autor no identificado. "La globalización a través de la música en Educación Infantil". Documento policopiado.
Figura nº 2	Desarrollo de la expresión musical y su Didáctica	Autor no identificado. "Ejercicios melódicos y rítmicos". Documento policopiado.
Figura nº 3	Desarrollo de la expresión musical y su Didáctica	Sanuy, M. y Sanuy, C. (1982). <i>Música, maestros. Bases para una educación Musical: 2-7 años</i> . Madrid: Cincel.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco García, N. (2001). La dimensión ideológica de los libros de texto. *Kikirikí*, nº 61, 50-56.
- Brennan, M. y Popkewitz, T. (Coords) (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica: investigaciones postestructuralistas en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Díez Navarro, M. C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la Escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Díez Navarro, M. C. (2011). El oficio del cuerpo. *Aula de Infantil*, nº 62, 44.
- Marín Díaz, D. L. (2005). Producción del sujeto infantil en Colombia a través de los medios impresos. En P. Dávila y M. Naya (Coords). *La infancia en la historia: espacios y representaciones. Actas del XIII Coloquio de Historia de la Educación TI*. (pp.53-62). San Sebastián: Espacio Universitario Erein.
- Noguera, C. E. (2005). La construcción de la infancia desde el discurso de los pedagogos de la Escuela Activa. . En P. Dávila y M. Naya (Coords). *La infancia en la historia: espacios y representaciones. Actas del XIII Coloquio de Historia de la Educación TII*. (pp.403-414). San Sebastián: Espacio Universitario Erein.
- Rodríguez Menéndez, M. C. y Peña Calvo, J. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *REIS*, nº 112, 165-196.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Varela, J. (2001). El modelo genealógico de análisis. Ilustración a partir de «Vigilar y Castigar», de Michel Foucault. En E. Crespo y C. Soldevilla (Coords). *La constitución social de la subjetividad* (pp. 113-129). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1994): *Las redes de la psicología. Análisis sociológico de los códigos médico-psicológicos*. Madrid: Libertarias-Prodhufi.
- Walkerdine, V. (1995). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. En J. Larrosa (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 79-152). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
