

## Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social

ISSN-e: 1988-8309

<https://dx.doi.org/10.5209/arte.71778>

 EDICIONES  
COMPLUTENSE

# Construcciones del cuerpo y las artes para una educación infantil transformadora

Enrique Mediavilla Naranjo<sup>1</sup>

Recibido: 30 de septiembre 2020 / Aceptado: 23 de noviembre 2020

**Resumen.** El cuerpo y las artes son campos de estudio que ofrecen potencialidades pedagógicas que deben ser revisadas bajo el prisma de las necesidades de la sociedad actual. Por tanto, se realiza un aporte a la discusión de estos ámbitos bajo una perspectiva multidisciplinar. En primer lugar, se inicia con una visión dinámica del cuerpo como símbolo social, cultural y político, a la vez que un estudio de las capacidades educativas de los lenguajes artísticos. En segundo término, se analizan elementos de la educación artística contemporánea y la educación corporal, con la finalidad de encontrar alternativas educativas adecuadas a los requerimientos del trabajo relacionado con el cuerpo. Finalmente, la investigación se apoya en el análisis previo de Tamayo sobre la transición de la Educación Inicial a la Básica para plasmar, de forma innovadora, el principal resultado del artículo a través de un cuadro comparativo, con el que se vislumbran enfoques transformadores desde el cuerpo y las artes, que aportan a la generación de una secuencia educativa adecuada.

**Palabras clave:** Enseñanza y formación; cuerpo; educación artística; transición educación infantil-educación básica; arte.  
[en] Body and arts constructions for a transformative childhood education

**Abstract.** The body and the arts are fields of study that offer pedagogical potentials that must be reviewed under the prism of today's society needs. Therefore, a contribution is made to the discussion of these topics under a multidisciplinary perspective. First, a dynamic vision of the body as a social, cultural and political symbol, as well as a study of the educational capacities of artistic languages, are studied. Second, elements of contemporary art education and corporal education are analyzed, under the precept of finding educational alternatives appropriate to the requirements of body-related work. Finally, the research is supported on Tamayo's previous analysis of the transition from initial to basic education to innovatively suggest transformative approaches from the body and the arts, which contribute to the generation of an adequate educational sequence.

**Keywords:** Teaching and training; body; art education; transition from pre-school to primary school; art.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Los precursores de la *expansión* del cuerpo. 3. Sobre la problemática de abarcar el aspecto corporal en el trabajo pedagógico. 4. Cuerpo, contemporaneidad y arte. 5. Posibilidades de mejora en la articulación de la secuencia educativa a través de la educación artística y corporal. 6. Consideraciones finales. 7. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Mediavilla Naranjo, E. (2021). Construcciones del cuerpo y las artes para una educación infantil transformadora, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15, 23-32.

¡Es enseñando como he descubierto que el cuerpo  
sabe cosas que la cabeza no sabe todavía!

Jacques Lecoq

## 1. Introducción

Los ámbitos que se dedican a la generación de conocimiento buscan evolucionar hacia enfoques que les permitan afrontar y entender las transformaciones profundas que viven las sociedades actuales. En este sentido, la teoría de la complejidad o el pensamiento complejo invita al estudio de la realidad bajo un enfoque global, no fragmentado, capaz de construir un tejido común a través de la relación entre saberes que supere la concepción clásica de la ciencia (Morin, 1999).

Esta nueva mirada posibilita un replanteamiento del mundo de la investigación y las formas de transferir el conocimiento, que buscan estar al servicio del desarrollo comunitario. Tanto la academia como la escuela, institución encargada de llevar estos conocimientos a las nuevas generaciones, se deben hacer eco de estos cambios y adaptarse a la evolución de las ciencias humanas.

<sup>1</sup> Universidad de Granada  
E-mail: [enriquemediavil@gmail.com](mailto:enriquemediavil@gmail.com)

En el campo educativo se considera fundamental la cooperación interdisciplinaria para el desarrollo holístico del ser humano. En este contexto, como ejemplo representativo, emergen estudios desde diversos territorios académicos que reconsideran la relevancia de la atención de los primeros años de vida, en los que se dan momentos trascendentales para el desarrollo posterior. De esta forma, la infancia y la educación y/o la educación infantil y su relación con la investigación ocupan un lugar central en el que se depositan esperanzas renovadas para la mejora de la sociedad a través de la transformación de los procesos pedagógicos (Ivaldi, 2014).

Por otro lado, los avances técnicos y tecnológicos de los últimos tiempos han posibilitado un desarrollo notable en algunos ámbitos esenciales para la ciencia. En este sentido, se dan transformaciones fundamentales en los sistemas productivos, sanitarios, laborales, entre otros, en la búsqueda de incrementar el nivel de la calidad de vida.

Con estos factores, el mundo educativo debe adaptarse a las tensiones y demandas contextuales de la contemporaneidad, en un intento por equilibrar las inconsistencias o desencuentros que se puedan producir entre esta evolución tecnológica y el desarrollo del aspecto humano. Según la visión de Pérez Gómez (2019):

(...) los ambiciosos retos de la era digital contemporánea requieren el desarrollo en cada ciudadano de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior, que permitan el pensamiento experto y la comunicación compleja, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, planteamiento y solución de problemas y creación de escenarios alternativos (Pérez Gómez, 2019, p.2).

En definitiva, el momento actual requiere de personas con espíritu creativo, crítico, reflexivo, proactivo y transformador, capaz de dar sentido a los cambios vertiginosos inherentes a esta época. Por tanto, el presente estudio, trata de abrir líneas en esta dirección y propone el territorio corporal y el de las artes como elementos de estudio capaces de abarcar, con un matiz holístico, todas las facetas mencionadas.

En este punto, es importante señalar que el estudio que se expone en el presente artículo forma parte de una investigación más amplia que tiene por título: *La educación corporal en la transición del Nivel Inicial y los primeros años de la Educación Básica en instituciones educativas de la ciudad de Quito, Ecuador*.

Con estos antecedentes, en la primera parte del artículo que se presenta a continuación, se ofrece una idea dinámica y en constante evolución del concepto o noción de cuerpo. Para ello, se parte de una breve exploración de la ruptura de la concepción dualista del eje cartesiano que se propone desde la óptica de Spinoza (2000) y Nietzsche (2018). Posteriormente, se apoya en una visión amplia del cuerpo como símbolo social, cultural y político, bajo las premisas de dos autores significativos en este sentido: Foucault (2002) y Mary Douglas (1973). En segundo lugar, se estudian algunas de las características fundamentales de la educación artística contemporánea y la educación corporal, que puedan servir como sustento a iniciativas pedagógicas transformadoras para el trabajo relacionado con el cuerpo en el contexto actual. Por último, se reflexiona sobre el trabajo de Tamayo (2013) en torno a la articulación de los procesos de transición entre la etapa de Educación Inicial y Básica, bajo el prisma de la educación artística y corporal, lo que conlleva, de forma innovadora, a configuraciones pedagógicas adecuadas al contexto actual y al desarrollo de alternativas válidas para una transición armónica.

## 2. Los precursores de la expansión del cuerpo

El cuerpo ha sido un campo complejo de estudio en el que, cada vez de manera más asidua, se suman las voces provenientes de diversas disciplinas académicas. En virtud de ello, este artículo está orientado por estudios representativos (Le Breton, 2002; Noyola, 2011; Turner, 1994), que están interesados en el análisis de una confluencia de saberes en torno al ámbito corporal. Atendiendo a este primer punto de partida, se afirma que cualquier pretensión de investigación científica sobre el cuerpo demanda una visión interdisciplinaria: “Hablar de cuerpo es referirnos a uno de tantos conceptos que atraviesan no sólo diversos campos disciplinares sino también prácticas y discursos históricamente situados” (Sabido, 2007, p.208).

A lo largo del tiempo, se evidencia la dificultad de afrontar la investigación en torno al cuerpo, en este sentido: por un lado, Jackson (2010) señala que es un problema de la tendencia intelectualista considerar que la praxis corporal es secundaria respecto a la praxis verbal; por otro lado, Le Breton (2002) ilustra los aportes que realizan Bateson y Mead (1942) desde la etnología, en la búsqueda de alternativas para trabajar el aspecto dinámico de este objeto de estudio. Para el estudio de la investigación de las expresiones y modos de vida de la cultura balinesa, Bateson y Mead utilizan referencias fotográficas que resultan esenciales a la hora de plasmar las diversas experiencias, emociones, contextos, entre otros. De esta forma, se logran entretrejer los recursos textuales con los visuales, en los que la lectura del cuerpo es un aspecto esencial para la generación del discurso interpretativo (citado en Le Breton, 2002, p.23).

Para poder contextualizar el estudio, hay que acudir a la reflexión de Bárcena (2012) sobre la noción de un cuerpo dual en el origen de la filosofía clásica, una imagen que sigue influenciando el pensamiento humano hasta nuestros días.

Desde el punto de vista filosófico, la ambivalencia del cuerpo puede explicarse porque, siendo cierto que el cuerpo puede ser un objeto de estudio en el «espacio epistémico» (una construcción o «forma simbólica»), al

mismo tiempo es siempre un cuerpo que se inscribe en el «espacio de la existencia», esto es, un cuerpo —éste, mi cuerpo—que puede vivirse como lucha, como nacimiento, como dolor, como placer (Bárcena, 2012, p.251).

Este autor postula que la naturaleza de la filosofía trata de abarcar el mundo en un plano discursivo y que, con este afán de síntesis reduccionista, se hace necesario limitar la noción de cuerpo. Esta dualidad, en la antigüedad, relega al cuerpo a un plano menor en el cual es conducido, controlado y supervisado por un ente superior: la razón o el alma. De esta forma, lo corpóreo es restringido a un mero receptáculo o mecanismo que sólo tiene la función de posibilitar el pensamiento humano.

En una etapa posterior, Esquivel (2006) señala que Spinoza y Nietzsche amplían el rango de visión y se oponen a esta división del ser en cuerpo y alma. De forma particular, Noyola considera fundamental, dentro del planteamiento de Spinoza, el cuestionamiento sobre las posibilidades que tiene un cuerpo y razona que ambos componentes (cuerpo y mente) están al mismo nivel, donde la acción y la pasión se encuentran tanto en el cuerpo como en la mente. Para este pensador los procesos mentales son paralelos a los procesos físicos, donde no hay preponderancia de uno sobre otro, ni relación de causa-efecto (Noyola, 2011). Además, propone una ética que parte de lo corporal, en la que el cuerpo se convierte en una vía hacia el conocimiento.

Esta noción del cuerpo como algo complejo y compuesto, con memoria, que es afectado por los demás y que también afecta a los otros de múltiples formas, tiene que ver con una visión más cercana al cuerpo como una entidad dinámica y multidimensional. En palabras de Najmanovich sobre este autor: “A diferencia del mundo mecánico rígidamente estructurado en coordenadas cartesianas, Spinoza nos ofrece un universo-diverso completamente entramado y activo. Su pensamiento es dinámico: procede por engendramiento y no por descuartizamiento y recomposición” (2009, p.9).

Cuando Deleuze (2011) se refiere a la obra de Nietzsche, menciona que concibe el cuerpo como un receptáculo de múltiples fuerzas en movimiento y propone invertir la noción del dualismo previamente presentado, de tal forma que defiende que todo el desarrollo del espíritu se reduce al aspecto corporal y su voluntad de poder (Deleuze, 2006). Este pensador, según Noyola (2011) revaloriza el ámbito de lo sensible (pasiones) y lo considera un factor generador de significado, ubicándolo entre la razón y los sentidos. De esta forma, presenta al cuerpo en un contexto cultural y lo dota de un grado más de complejidad, en el que ya no lo ve como algo uniforme, sino como un generador multifacético de sentido.

Estas líneas de pensamiento dan pie a la generación de nuevos enfoques sobre lo corporal que se podrían llamar visiones expandidas del cuerpo. Cuando se utiliza la metáfora de un cuerpo expandido se hace para distanciarlo de un cuerpo mecánico; se hace referencia a un cuerpo dotado de nuevos significados, gracias a innovadoras perspectivas de estudio dentro de la sociología y la antropología, en las que destacan las voces de Foucault (1983) y Douglas (1973). Estos posicionamientos ponen en evidencia la relevancia de lo corporal como una entidad fundamental en la construcción del ser en la esfera social y, al mismo tiempo, analizan la influencia del contexto que tiene sobre el cuerpo en la generación de identidad, crecimiento, disposición, expresión, entre otros.

En la obra de Foucault (1973), se plantea el vínculo que existe entre el cuerpo y el desarrollo de las relaciones de poder. De este modo, se advierte que el cuerpo es un lugar privilegiado para el ejercicio del poder por parte de las instituciones, en el cual se pueden aplicar sus consignas relacionadas con la normalización, el orden y la disciplina. En palabras de Martínez: “En varias de sus obras [Foucault] investiga el origen y desarrollo de las instituciones modernas, y cómo a través de ellas se ejerce el control de los cuerpos y, por tanto, de las personas” (2004, p.132). En este punto, la misma autora señala que es en la obra titulada *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1973), donde se realiza un análisis más exhaustivo sobre cómo afectan las condiciones disciplinarias en centros penitenciarios, y su relación con los modelos que disponen varias instituciones sociales primordiales, entre las que se encuentra la escuela (Martínez, 2004).

Por otro lado, Douglas (1973), profundiza en estos planteamientos y utiliza el cuerpo como metáfora del sistema social (citado en Turner, 1994). A propósito de sus postulados Arpes (2017) escribe:

El aporte central es la relación directamente proporcional que se establece entre adoctrinamiento corporal y sociedades fuertemente ritualizadas y controladas. (...) Douglas sostiene que las formas de control corporal constituyen una expresión de control social, es decir, el cuerpo social determina el cuerpo físico percibido por la gente. (...) la experiencia física del cuerpo está mediatizada por categorías sociales que permiten pensar el cuerpo en términos de metáfora del orden y de la amenaza que todo sistema social construye y sostiene para hacer perdurar su lógica (Arpes, 2017, p.5).

Bajo este enfoque, comienza a develarse un territorio amplio de investigación de lo corporal, en el que cobran un interés renovado las relaciones de este objeto de estudio con su entorno, es decir, se evidencia la transcendencia de analizar las relaciones, influencias y tensiones entre el cuerpo y su contexto social.

En conclusión, estas referencias en torno al cuerpo dejan entrever un campo que tiene infinitud de connotaciones que oscilan de lo material a lo simbólico, del espacio íntimo al público y de la idea a la experiencia, que se relacionan entre sí dentro de territorios diversos como el político, el social, el educativo, entre otros. De manera particular, este análisis indaga las influencias que tienen estas dimensiones sobre lo corporal en el ámbito pedagógico.

Con estos antecedentes, se hace necesario revisar de qué forma estas concepciones corporales han calado o permeado en las propuestas o visiones pedagógicas que tienen lugar en la actualidad. Se entiende como pertinente cuestionar si el ámbito educativo ha tomado conciencia de estas dimensiones, complejidades, potencialidades y aristas que tiene la entidad corporal y, en función de este análisis, esbozar lineamientos que puedan aportar de forma particular a la mejora de la transición de la Educación Inicial a la Básica.

### 3. Sobre la problemática de abarcar el aspecto corporal en el trabajo pedagógico

Tradicionalmente, los aspectos capitales que han centrado la atención en el ámbito educativo formal se relacionaron principalmente con la acumulación de conocimientos y saberes, atendiendo sólo a una dimensión de la dualidad anteriormente planteada. Este aspecto ha supuesto una barrera difícil de sortear para lograr conseguir un esquema educativo que atienda al ser humano en su totalidad, es decir, de una forma integral que abarque y permita la interrelación de los aspectos físicos, éticos, estéticos e intelectuales.

En la práctica, esto se traduce en que el grupo de estudiantes sientan un distanciamiento entre sus procesos dentro del sistema educativo formal y su vida cotidiana, entre otros efectos. De esta forma, es difícil que los educandos puedan encontrar un sentido verdaderamente significativo a sus procesos de enseñanza-aprendizaje y conectarlos con su contexto cercano. La educación tradicional, marcada por los fundamentos liberales fomenta el desarrollo de la acumulación de información de manera memorística y este hecho, entre otros, abre una deuda con la atención o el trabajo en relación a otros ámbitos personales, como sucede con el aspecto corporal.

El efecto de esta tensión se plasma en las carencias y lagunas que presentan los diseños de los sistemas educativos en relación a la atención al cuerpo. Por lo tanto, el eje de desarrollo *expresión corporal* y/o la materia de *educación física* se encuentran desvalorizadas (Vizuet, 2002), en relación con otras disciplinas que, desde la institucionalidad, se consideran fundamentales: lengua y literatura, matemáticas, ciencias naturales y sociales.

En este punto, se justifica la pertinencia de buscar alternativas de solución a esta problemática educativa que se apoyen en el realce del interés por el cuerpo como objeto de estudio por parte de diversas disciplinas académicas, tal como lo formula Pedraz (2005):

(...) aunque el cuerpo siempre fue culturalmente relevante, en las últimas décadas ha adquirido una renovada importancia, que se comprueba, de un lado, por el inusitado incremento de publicaciones dedicadas a la imagen del cuerpo desde ámbitos tan diversos como la filosofía o la medicina, pasando por la historia, la sociología o la antropología, y, de otro, por la multiplicación de prácticas sociales en torno a su cuidado y a su presentación en sociedad (Pedraz, 2005, p.54).

De esta forma, se entiende pertinente la recomendación de Noyola cuando expresa en su libro, *Geografías del cuerpo: por una pedagogía de la experiencia*, la necesidad de análisis más exhaustivos por parte del mundo educativo en relación al espacio de la corporeidad (Noyola, 2011). De algún modo, se busca trazar caminos que puedan estrechar el distanciamiento entre la vivencia corporal y la pedagógica, con la intención de acoger la noción amplia, compleja y/o expandida del cuerpo ya presentada con anterioridad.

En la misma dirección, hay que señalar que comienzan a surgir recorridos y ciertas nociones del trabajo educativo corporal más conscientes y adaptados a las necesidades de la contemporaneidad. Este posicionamiento pedagógico se apoya en las visiones alternativas, reflexivas y críticas de ámbitos como la educación corporal, la educación poética y la educación artística contemporánea, entre otros.

En primer lugar y en referencia a la educación corporal, se debe partir de una determinada concepción del cuerpo, para ello se recurre a la de Castro y Farina (2015):

No es un objeto abstracto, mudo y medible, es un cuerpo vivido, sintiente e intensivo que se constituye en el medio fundamental de la percepción, de la acción y del pensamiento. En este sentido es más corporalidad que cuerpo, ya que a la vez es sensibilidad subjetiva que hace la experiencia del mundo de, desde y a través de ella (Castro & Farina, 2015, p.182).

La noción de cuerpo se adecúa a la dimensión de algunas investigaciones educativas que, como señalan Gallo y Urrego se conciben bajo enfoques "... metodológicos a partir de las narrativas corporales, con el interés de estudiar la experiencia vivida como formas de construir sentidos a lo sucedido, vivido o experimentado" (2015, p.149).

En relación con la educación poética, se acude a la mirada de Gómez et al. (2018, p.181) cuando señalan que este ámbito puede posibilitar una reflexión, a la vez que una mirada crítica, al modelo tradicional, para llevar planteamientos que tratan de instrumentalizar al cuerpo desde lo racional hacia otras propuestas que están centradas en la expresión, lo sensible y lo emocional.

En función de esta concepción y del contexto previamente presentado, el territorio corporal demanda un tipo de atención determinada. Bajo el mismo enfoque, el experto en el ámbito, Crisorio (2014), postula a la educación corporal como una alternativa válida:

La Educación Corporal no niega el cuerpo sustancial, extenso, que la fisiología define en su objeto. Pero lo entiende como una construcción particular de una disciplina particular, producida con las herramientas generales de la ciencia moderna, y rehúsa el legado de ese cuerpo que el siglo XIX hizo a la Educación Física (Crisorio, 2014, p.10).

Desde el ámbito artístico contemporáneo se trabaja, por un lado, el enfoque del cuerpo expandido y, por otro, cuestiona a partir de posturas constructivas los modelos propuestos por la educación tradicional. Por estos motivos, el siguiente paso es la realización de un análisis más particular de la forma en la que la educación artística puede ser un gran aliado a la hora de desarrollar un trabajo corporal de calidad.

En este sentido, se hace necesario un replanteamiento de ciertos apartados pedagógicos que tomen conciencia de la multidimensionalidad y complejidad que tiene la atención a lo corporal. Un cuerpo que se concibe como creador: de sí mismo, de sus propios lenguajes, de las relaciones con el otro y conformador, a partir de estas variables, de nuevas posibilidades de sociedad. Un modelo en el que se entretujan, según Gómez et al. (2018) las nociones estéticas con las dimensiones corporales:

Así, una educación poética del cuerpo está vinculada con una estética pedagógica como apuesta a prácticas creadoras del “sí mismo” desde el cuerpo, el acontecimiento, la palabra y la reflexividad. La poética abre el cuerpo a la experiencia y produce formas de pensamiento propiamente estéticos al poner en juego formas de vida; hilvana conceptos estéticos y formativos en tanto produce imágenes, gestos, palabras, signos que tornan visibles y audibles la experiencia humana (Gómez et al., 2018, p.191).

En conclusión, se entiende que es demasiado simplificador y reduccionista analizar el cuerpo desde posicionamientos estáticos basados en una sola disciplina, por tanto, resulta pertinente realizar esfuerzos investigativos que se adentren en la interdisciplinariedad, en la línea del pensamiento complejo. Se considera oportuno tomar referencias académicas que puedan dialogar, complementarse y enriquecerse mutuamente, a través de la influencia que los diversos campos de estudio pueden ejercer entre ellos. Si bien es cierto que una buena parte de estos ámbitos académicos provienen del territorio de los estudios sociales, resulta imprescindible buscar relaciones con otras áreas afines como la filosofía y la antropología. Además, resulta enriquecedor el trabajo compartido con otras esferas del saber como el cultural y el artístico, para analizar las potencialidades que estas relaciones pueden llegar a tener en el mundo de la educación.

#### **4. Cuerpo, contemporaneidad y arte**

En este apartado, se esbozan algunas de las características fundamentales del mundo de las artes, así como las razones por las que se considera un ámbito ideal para el desarrollo de propuestas educativas destinadas al cuerpo.

Los lenguajes artísticos se caracterizan por su ductilidad, creatividad, complejidad, por la capacidad de encontrar diálogos desde una multiplicidad de miradas y sentidos, por su ruptura de la cotidianidad, generar grandes espacios interpretativos y su pretensión de trascender en el tiempo. Por tanto, el estudio y la creación del y desde el cuerpo dentro de los procesos artísticos es territorio fecundo para abordar una visión de lo corporal que permita encontrar inspiraciones enriquecedoras a la hora de abordar propuestas educativas que den respuesta a las demandas anteriormente mencionadas.

Bajo los paradigmas de la postmodernidad, el arte ya no se concibe como un dominio exclusivo de un cierto grupo social o colectivo perteneciente a una determinada élite, sino se vuelve parte de la expresión genuina del ser humano, de su naturaleza y cultura (Efland et al., 2003). Desde este enfoque, ya no se sostiene el constructo del arte con mayúsculas recluso sólo a determinados espacios. El arte pasa a ser entendido bajo una perspectiva integradora, tanto desde la ruptura entre las diversas disciplinas artísticas que clásicamente se concibieron, como desde la invitación a la acción del espectador, un llamado cercano que permite espacios de reflexión y transformación colectivos. Dicho de otro modo, el arte emerge como un acto cuestionador, emancipador, democrático, construido por y para la comunidad, que abre camino hacia la generación de ciudadanía.

Frente a la alienación del sujeto moderno, el tiempo posmoderno ofrece la problemática de la dispersión, la multiplicidad de sentidos y la disolución de las nociones diacrónicas de tiempo y de espacio (...) Los límites entre los distintos géneros artísticos se quiebran, y surgen, en torno al cuerpo toda una serie de manifestaciones que reflejan las paradojas de la sociedad posmoderna, y su necesidad de resignificación de las construcciones sociales binarias (Márquez, 2002, p.121).

En consonancia con esta transformación del arte, el cuerpo se expande hacia nuevos territorios, se reinterpreta dando pasos que se encaminan hacia la acción, el impacto, las nuevas narrativas contemporáneas, en las que evoluciona y no solo es objeto de admiración, sino de creación y significación. Para Gómez el cuerpo se convierte en algo que va más allá de un contenido, pasa a ser canal, a la vez que vehículo para las nuevas necesidades de expresión del arte contemporáneo (Gómez, 2005).



Cabe resaltar que la trascendencia de esta relación entre arte, cultura y cuerpo ya es analizada por Huyghe en 1977, tal y como lo señala Ros (2004):

El arte y el hombre son indisociables. No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre, sin arte. Para este autor, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado o la civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral (Ros, 2004, p.1).

La reflexión sobre la capacidad o, mejor dicho, capacidades del arte, está relacionada con el despertar de los sentidos estéticos, con ofrecer miradas críticas que han ido construyendo y reconstruyendo conceptos y formas de entender la vida, para ser un testigo y portavoz cuestionador de su tiempo.

Esta suerte de necesidad del arte para el ser humano es relevante, no solo por su contribución a la construcción de una ética colectiva, sino por trazar un camino por el cual poder tener un acceso privilegiado al conocimiento del mundo y de uno mismo, dos pilares que hacen incuestionable su valor educativo. Además, la evolución del arte participa en la transformación de la visión del cuerpo, que va desde un canon único de belleza homogénea a la transgresión plural del cuerpo en la performance. Por tal motivo, se entiende la relevancia de poner la mirada sobre el cuerpo en ese contexto.

Según Cardona y Carvajal “El artista posmoderno presenta un cuerpo en conflicto desvirtuado de todo ideal de belleza o incluyendo nuevos cánones de lo bello” (2015, p.300). De tal forma, que propone la ruptura de los moldes de lo esperado y preestablecido para ocupar cualquier espacio en pos de la defensa contestataria de la posibilidad de la construcción comunitaria. En este sentido, la interpretación del espectador y el contexto cobran otra relevancia. Los autores ponen el acento, dentro del arte posmoderno, al destacar el papel fundamental de la decisión libre del público en la forma de abordar, interpretar y usar el arte, en un acto comunicativo dinámico y de encuentro entre el artista, la obra y el espectador, en el que no se busca influenciar las ideas y/o sentimientos de las personas de manera preconcebida por parte del artista (Cardona y Carvajal, 2015, p.299).

Una posibilidad que en términos educativos puede ser aprovechable, ya que hace un llamado al espectador a salir de un plano pasivo y le invita a la búsqueda de la exploración del acontecimiento y del goce estético para transformar la vida desde los planos personales y comunitarios. Sobre este tema, Farina (2006) versa:

Nuestra experiencia estética se constituye del conjunto de aprendizajes sensibles y conscientes del que echamos mano, aunque sin darnos cuenta, para ver y responder a lo que nos pasa. (...) pone en movimiento las maneras a través de las cuales vemos, tocamos y somos tocados por las imágenes, las cosas y las personas. (...) contiene esas dos dimensiones inseparables: de lo que nos pasa y nos saca de nuestro eje, y de la voluntad de forma que trabaja con ello para generar un nuevo equilibrio (Farina, 2006, p.7).

Una experiencia que puede estar mediada por diversos formatos artísticos actuales, entre los que se destaca, por su visibilidad y representatividad, la performance. Este ámbito artístico se caracteriza, como ya se anticipó, por su capacidad de adaptarse y acoger los acontecimientos que viven los integrantes de toda la comunidad (Márquez, 2002, p.148).

De esta forma, lo que se pretende evidenciar es que, la experimentación dentro de estas nuevas modalidades artísticas buscan, con esta implicación, conmover y provocar en cada persona un tipo de conciencia renovada que fomente una percepción sensible, que inexorablemente determina, en múltiples facetas, el ámbito corporal:

Percibir es una acción sensible que se da en el cuerpo, que le configura concreta y físicamente los gestos, la mirada, el perfil. La percepción configura maneras de entender las cosas que interpelan al sujeto, que se relaciona con ellas en su propio cuerpo. La percepción, al mismo tiempo que constituye una performance de lo sensible, constituye también una performance de la conciencia. Esa performance produce las imágenes y las ideas a través de las cuales el sujeto conoce y da forma a la realidad, produce lo que Foucault ha llamado estética de la existencia (Farina, 2006, p.9).

En definitiva, esta propuesta o visión del arte confiere al cuerpo una magnitud en la que influencia y, al mismo tiempo, es influenciado por el contexto desde su capacidad creativa, donde toma una dimensión global. Cardona y Carvajal lo sintetizan comentando que desde esta dimensión artística “...es el cuerpo que se utiliza para crear, sobre el cual se crea y desde el cual se crea” (2015, p.295).

## **5. Posibilidades de mejora en la articulación de la secuencia educativa a través de la educación artística y corporal**

Tras recabar información relevante sobre la evolución de las concepciones de cuerpo, se opta por una visión expandida para afrontar la complejidad del trabajo pedagógico en relación a lo corporal. En este apartado, se indagan las

potencialidades de la educación artística contemporánea y de la educación corporal como alternativas válidas en el trabajo educativo de Inicial y Básica.

En este punto, dado que la Educación Inicial y Básica son territorios demasiado amplios para abarcar, la reflexión se centra en la transición entre estas dos etapas. Rangel advierte que el reto por aspirar a la eficacia en la secuencia educativa es complejo y tiene dimensiones tanto teóricas como prácticas, que engloban diversos niveles de articulación: institucional, curricular, de prácticas docentes y de actividades entre docentes y estudiantes de ambos niveles (Rangel, 2011).

Desde otro enfoque, Castro et al. (2015), en un estudio que recoge la visión de la infancia en relación con este momento de cambio y transición, aportan que sus demandas están determinadas por: tener un mayor conocimiento de los nuevos espacios y personas que les acompañarán en su etapa escolar, poder mantener o generar nuevas relaciones de amistad y una colaboración entre la familia y la escuela, entre otras.

Estos requerimientos están relacionados con el encuentro con el otro, la afectividad y el sentimiento de pertenencia, elementos en los que tienen cabida iniciativas de trabajo desde el desarrollo del aspecto corporal y artístico. Por tanto, se aspira a realizar una primera aproximación general desde los universos que se acaban de mencionar, que abarque aspectos metodológicos, pedagógicos y didácticos, con la intención de aportar sustento a estudios que, en un momento posterior, tengan objetivos de investigación más específicos.

El estudio que presenta Tamayo (2014) sobre esta transición educativa da pistas y aplicaciones para mejorar este momento concreto de la secuencia educativa formal. Señala la importancia de orientar el trabajo pedagógico bajo un enfoque globalizador, ya en ese momento de la vida se posee una percepción holística de la realidad, de acuerdo al desarrollo psicoevolutivo por el que pasa el estudiantado. De esta forma, propone una labor a través de determinados centros de interés y menciona como ejemplo la expresión a través del cuerpo (Tamayo, 2014).

Bajo el objetivo de encontrar territorios donde realizar una mejora en la situación del problema descrito y, a la vez, ofrecer una recomendación sistematizada, se toma como referencia inicial el cuadro titulado Diferencias entre Educación Infantil 5 años y 1.º de Educación Primaria propuesto por la misma autora (Tamayo, 2014, p.134). El trabajo de Tamayo muestra con claridad un análisis pertinente que, para la finalidad del presente estudio, sirve para ofrecer de forma ordenada las distancias entre estas etapas para proponer recomendaciones de articulación desde la educación artística y corporal.

Para ello, se presenta el mismo cuadro referencial y se le añade una columna más, en la que se definen los aspectos relativos a la educación artística contemporánea y a la educación corporal, con los que se trata de lanzar guías de trabajo pedagógico que puedan estar presentes en ambas etapas y superar las barreras que se han identificado. Se debe mencionar que estos aportes se piensan desde una óptica innovadora y constructiva, con la intención de que no excluyan y, en ningún caso, deslegitimen a los que se proponen con anterioridad.

El ejercicio consiste en analizar, por un lado, las características de las etapas de Educación Inicial y Básica que demandan una reflexión para acercar posturas y generar una mejora en la secuencia pedagógica y, por otro, proponer insumos desde las particularidades de la educación corporal y artística que puedan aportar en esta misma dirección.

Cabe precisar, que se han respetado y se presentan de forma íntegra los textos contenidos en el cuadro de la autoría de Tamayo (2014), esta información se encuentra reflejada en las dos columnas de la izquierda organizadas en el presente cuadro. La columna de la derecha se realiza a partir de las reflexiones de esta investigación con la finalidad anteriormente descrita.

Tabla 1.

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación artística / Educación corporal
Orientación Pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación más global y constructiva.</li> <li>• Menor exigencia académica.</li> <li>• Situaciones de aprendizaje muy dinámicas.</li> <li>• Aprendizaje en grupo.</li> </ul>	Orientación Pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación más diferenciada.</li> <li>• Mayor exigencia académica.</li> <li>• Situaciones de aprendizaje con mayor exigencia de atención, observación y escucha.</li> <li>• Aprendizaje individual.</li> </ul>	Orientación Pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación participativa.</li> <li>• Transforma en experiencia el contenido académico.</li> <li>• Situaciones y experiencias de aprendizaje holísticas.</li> <li>• Aprendizaje comunitario.</li> </ul>
Áreas de experiencias partiendo de su vida cotidiana: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes —comunicación y representación—.</li> </ul>	Áreas de conocimiento partiendo de ámbitos disciplinarios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio -con LOMCE más disciplinarietàad: Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales-, Educación Artística, Educación Física y Lengua Extranjera.</li> </ul>	Áreas de experiencia y conocimiento interdisciplinarias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de experiencias que se pueden relacionar significativamente con las diversas disciplinas, a través del conocimiento de uno mismo, la relación con el otro y con el contexto.</li> </ul>

<b>Educación Infantil</b>	<b>Educación Primaria</b>	<b>Educación artística / Educación corporal</b>
Espacios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Más flexibles, mayor libertad de movimiento. Mayor contacto corporal.</li> <li>• Aula con espacios de juego libre y guiado.</li> <li>• Patio con juegos.</li> </ul>	Espacios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menos flexibles, movimientos más pautados. Menos contacto corporal.</li> <li>• Aula con menos espacios de juego.</li> <li>• Patio sin juegos. Pistas deportivas.</li> </ul>	Espacios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformación del ambiente (aula, patio, pistas deportivas, entre otros) como posibilidad educativa de juego, arte y creación, en el que se pone en valor el lenguaje corporal. (Performance).</li> </ul>
Agrupamientos más ricos y variados.	Agrupamientos menos variados.	Agrupamientos en función de la experiencia.
Tiempos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Más flexibles.</li> <li>• Menor tiempo sentados.</li> </ul>	Tiempos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Más rígidos.</li> <li>• Mayor tiempo sentados.</li> </ul>	Tiempos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptados a la experiencia propuesta.</li> <li>• Se consideran las necesidades corporales de los participantes y de la propuesta. (Conciencia corporal).</li> </ul>
Materiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesas y sillas bajas. Mesas por grupos.</li> <li>• Mochila pequeña con objetos personales.</li> </ul>	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesas y sillas más altas. Mesas individuales.</li> <li>• Mochila grande con libros y cuadernos.</li> </ul>	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso práctico y simbólico del mobiliario (Performance).</li> <li>• Replanteamiento del uso de materiales en función de cada proyecto.</li> </ul>
Recursos Didácticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Más variados (en cuanto a procedencia —editoriales, elaboración propia y desecho— y tipo —impreso y manipulativo—).</li> <li>• Fichas y material muy visual.</li> </ul>	Recursos Didácticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menos variados.</li> <li>• Libros y material más monótono.</li> </ul>	Recursos Didácticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resignificación objetual (Performance). Se dan usos convencionales e innovadores al material pre configurado o de elaboración propia.</li> <li>• Recursos: libros, fichas, fotografías, sonidos, texturas, audiovisuales, entre otros, que inciten la curiosidad y la estimulación de los sentidos.</li> </ul>
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades con enfoque más lúdico y flexible.</li> </ul>	Actividades: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades más formales y rígidas.</li> <li>• «El juego es el gran perdedor cuando se cambia de etapa» (BROSTRÖM, 2002).</li> </ul>	Actividades: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades con una estructura dúctil o adaptable al momento pedagógico concreto.</li> <li>• Enfoque lúdico y artístico para generar experiencias significativas de conocimiento.</li> </ul>
Nivel de exigencia/responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo libre después del colegio.</li> </ul>	Nivel de exigencia/responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas para casa.</li> </ul>	Nivel de exigencia/responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos educativos/artísticos que fomenten la autonomía y autorregulación.</li> </ul>

Aportes desde la educación artística y la educación corporal para la transición de la etapa de Educación Inicial a la Básica<sup>2</sup>

Esta adaptación del cuadro propone modificar el enfoque educativo, con el objetivo de tratar de potenciar, validar y replantear, los aspectos que sean necesarios para la mejora en ambos lados de la balanza. Es decir, permite revisar de forma dinámica las características de los dos tramos educativos desde algunos planteamientos que provienen de la educación artística y corporal, que podrían ser aplicables tanto en la Educación Inicial como en la Básica para generar nexos entre ellos.

Sin bien es cierto que estas visiones que contrastan estas dos realidades ofrecen información válida para tener claridad en la identificación de puntos divergentes, en este caso, se apuesta por una mirada conducida, principalmente, por la búsqueda de una sinergia y complementariedad de recursos, ámbitos, disciplinas, entre otros, que pueda tender puentes entre estas etapas educativas.

Un ejemplo ilustrativo emerge cuando se reflexiona sobre los elementos que configuran el aula tanto de un nivel como del otro. Dejando de lado las diferencias que puedan existir en relación a lo material, se focaliza el debate en los usos que se les da a estos elementos. Visto desde otro lado, si se dialoga en los usos de los elementos, la reflexión no está condicionada o centrada en los recursos materiales de los que se pueda disponer y sí en los nexos que se pueden

<sup>2</sup> Adaptación del cuadro propuesto por Tamayo (2014) titulado *Diferencias entre Educación Infantil 5 años y 1.º de Educación Primaria*.



construir desde diversas concepciones pedagógicas a través de, por ejemplo, la reflexión de la configuración del aula. Además, este planteamiento resulta de interés por su carácter transversal, con el que se posibilita el desarrollo de propuestas adaptables a los contenidos y también el fomento de debate interdisciplinario en relación a lo académico.

De esa forma, se tiene un abanico más amplio de puntos de encuentro para llegar a consensos, que ayuden a conformar una secuencia educativa a través de componentes en los que se cuestionan temas de fondo y se dejan al margen posibles pretextos de inacción que están más relacionados con la forma.

## 6. Consideraciones finales

Una vez que se ha ofrecido una determinada manera o recurso para repensar los procesos de tránsito del Nivel Inicial al Básico, es pertinente preguntarse por la influencia que podrían llegar a tener determinadas proyecciones educativas artísticas sobre la educación corporal.

Hay que mencionar que no se trata de una mera apuesta utilitaria en la que los lenguajes artísticos y/o la educación corporal estén supeditados o al servicio de una finalidad concreta, más bien se intenta lograr alternativas de transformación y mejora desde estos ámbitos encaminados a un enfoque pedagógico que esté acorde a las necesidades del contexto contemporáneo.

La educación artística contemporánea se interesa por el diseño y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje emergentes. Esto se ve como un punto de partida privilegiado para el impulso de las potencialidades de un cuerpo abierto o expandido a posturas creadoras, emancipadoras y críticas. Dicho de otra forma, un tipo de educación estética que privilegie cuerpos que se atrevan a ser, a decir y a expresarse fuera de toda preconcepción impuesta. Un modelo de educación que fomente el descubrimiento de un movimiento genuino a través de la experiencia y la experimentación, capaz de forjar la toma de decisiones con criterio formado y un reconocimiento responsable del contexto. Castro y Farina (2015), dan un paso más cuando señalan que este paradigma es capaz de generar referencias éticas:

En el 'paradigma estético' el acento ya no recae sobre el Ser como equivalente ontológico general, sino sobre las prácticas generadoras de heterogeneidad y de complejidad. El acontecimiento deviene en movimiento de 'creación procesual' que se relaciona a una ética, a un conjunto de criterios de referencia para el movimiento existencial (Castro & Farina, 2015, p.182)

Se trata de realizar una defensa y/o hacer visible el reconocimiento de la capacidad que tiene el cuerpo para escribir su propio discurso. Igual que, la comunidad en general, logra tener mayor conciencia de que aprender a escribir y a leer va más allá de ser capaz de trazar o decodificar signos, la educación del cuerpo va más allá del desarrollo de un entrenamiento de destrezas físicas. La idea es poder compartir procesos educativos en donde llegar a crear, interpretar, con, para y desde el cuerpo, y desarrollar de alguna forma la escritura y lectura del movimiento corporal, que incida en el contexto propio y ajeno.

Sin lugar a dudas, se evidencia la necesidad de una ruptura con planteamientos fragmentados de la educación, que tome en cuenta la complejidad, en la que se considera al cuerpo como un vector global que refleja este requerimiento de enfoques pedagógicos holísticos y respetuosos con el desarrollo natural de cada persona.

En este sentido, la vivencia, experimentación y movimiento corporal amplían su significado, se traduce en comportamiento, decisión, intención y, lo más importante, contextualiza a la persona en el mundo. El cuerpo expandido es una potencia o fuerza expresiva, creadora y transformadora, a la que es fundamental dotarla de una sensibilidad ética y estética. Bajo esta premisa, se abren oportunidades pedagógicas que parten de la relación entre educación artística y educación corporal. Castro y Farina (2015), mencionan al respecto:

Podemos decir que la Educación Corporal convoca al performance de un cuerpo de la experiencia cuando nos incita a asumir procesos de subjetivación, de creación procesual sobre sí mismos y nuestra relación con el mundo, convirtiéndonos en performer con posiciones abiertas, reflexivas, críticas y disposiciones para la auto-observación, la resonancia con lo orgánico y la experimentación (Castro & Farina, 2015, p.183).

Desde esta propuesta se invita a un trabajo interdisciplinario en el que, a través de nuevas construcciones desde los ámbitos corporales y artísticos, se pueda apuntalar el desarrollo de seres autónomos, reflexivos y respetuosos, valores fundamentales en la etapa de transición del Nivel Inicial al Básico. Una iniciativa con la que poder abrir nuevos campos de indagación entre la comunidad educativa a través de diálogos alternativos que fomenten discursos cooperativos que ayuden a encontrar nexos de unión y una mejora en la secuencia del sistema educativo.

## 7. Referencias bibliográficas

Arpes, M. (2017). Notas sobre el cuerpo y sus escrituras. *Estudios de Teoría Literaria-Revista digital: artes, letras y humanidades*, 11 (6), 3-12. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/download/2089/2175>

- Bárcena, F. (2008). Cuerpo, acontecimiento y educación. En Hoyos, G. (Ed.). *Filosofía de la Educación*. (pp. 251-275). España: Trotta.
- Cardona, S. & Carvajal, J. F. (2015). Cuerpos en espacio urbano: conflicto y arte posmoderno. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, (9), 294-301. [http://vip.ucaldas.edu.co/artescenicadas/downloads/artescenicadas9\\_27.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/artescenicadas/downloads/artescenicadas9_27.pdf)
- Castro, J. & Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37 (2), 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.02.002>
- Castro, A, Argos, J. & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37, (148), 34-49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Crisorio, R. (2014). Educación corporal. *Cadernos de Formação RBCE*, 2, (4), 9-19. <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/download/2021/965>
- Deleuze, G. (2006). *Nietzsche y la filosofía*. España: Anagrama.
- Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro: Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. España: Siglo XXI.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. España: Paidós.
- Esquivel, S. (2006). *Pensar desde el cuerpo. Tres filósofos artistas: Spinoza, Nietzsche y Pessoa*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. *Educación física y ciencia*, 8, 1-14. <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/download/EFyCv08a04/5660/>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI.
- Gallo, L. E. & Urrego, L. (2015). Estado de conocimiento de la Educación Física en la investigación educativa. *Perfiles educativos*, 37, (150), 143-155. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n150/v37n150a9.pdf>
- Gómez, J. R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 117-134. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110117A>
- Gómez, S. N., Gallo, L. E. & Planella, J. (2018). Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30, (1), 179-194. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57351>
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En Sarlé, P. Ivaldi, E. Y Hernández, L. (Coords.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*, (pp. 11-28). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf>
- Jackson, M. (2010). Conocimiento del cuerpo. En Citro, S. (Coord.). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, (pp. 59-82). Argentina: Editorial Biblos-Culturalia.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Argentina: Nueva Visión.
- Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral*. España: Alba Editorial.
- Márquez, P. (2002). Cuerpo y arte corporal en la posmodernidad: las mujeres visibles. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 121-149. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202220121A>
- Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers: Revista de sociología*, 73, 127-152. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v73n0.1111>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para una educación del futuro*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Najmanovich, D. (2009). El cuerpo del conocimiento y el conocimiento del cuerpo. *Cuadernos de Campo*, 2, (7), 6-7.
- Nietzsche, F. (2018). *La voluntad de poder*. Biblioteca Edaf.
- Noyola, G. (2011). *Geografías del cuerpo: por una pedagogía de la experiencia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pedraz, M. V. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de educación*, 39, 53-57. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a02.pdf>
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, (0), 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Rangel, J. (2011). *Hacia la articulación y transición entre la educación inicial y el primer grado de educación básica*. República Bolivariana de Venezuela: Gobernación del Estado Bolivariano de Miranda.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de educación*, 35, (1), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3512901>
- Sabido, O. (2007). El cuerpo y sus trazos sociales. Una perspectiva desde la sociología. En Zabludovsky, G. (Coord.). *Sociología y cambio conceptual*, (pp. 208 -247). México: Siglo XXI Editores. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Editorial Trotta.
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación educativa*, 3, (5), 131-138. <http://sede.educacion.gob.es/publventura/la-transicion-entre-etapas-educativas-de-educacion-infantil-a-educacion-primaria/educacion/20206>
- Turner, B. (1994). Los avances recientes en la teoría del cuerpo. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (68), 11-39. <http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=revistas&numero=68>
- Vizueté, M. (2002). La didáctica de la Educación Física y el «Área de conocimiento de Expresión Corporal»: profesores y currículum. *Revista de educación*, (328), 137-154. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:71c7008f-a95b-4ed9-bd95-5b4178b6abf9/re3280810861-pdf.pdf>