

Discursos sobre las emociones y su vínculo con la gimnasia natural infantil
(Argentina, 1960-1970)

Autora

Daniela Mansi, CONICET/UNLP-IdIHCS – UNLu, danielamansi19@gmail.com

Resumen

Este trabajo tiene como propósito indagar las principales nociones y definiciones en torno a la gimnasia natural infantil que resultaron ser discursos dominantes en el terreno curricular de la Educación Física Infantil durante las décadas de 1960 y 1970 en Argentina. En particular, se concentra el análisis en los postulados sobre el componente emocional de la gimnasia que imprimieron modos particulares de abordar las emociones del sujeto infantil en su educación del cuerpo.

A partir del análisis de un conjunto de obras producidas por las figuras claves de la gimnasia natural infantil, vemos que se configuraron dos tipos de enunciados frente al componente emocional de la niñez y su vínculo con la gimnasia: aquellos caracterizados como los postulados de las *emociones inhibitorias* y otros que definieron *modos de moverse-modos de sentir*.

La gimnasia natural infantil

En los últimos años, desde el campo de las ciencias sociales y de las humanidades se desplegaron un conjunto de estudios que particularizan la mirada sobre los afectos y las emociones. De este modo, la historia de los sentimientos y las emociones se incorporó a la nueva historiografía de la educación resultante del “giro afectivo” (Escolano Benito, 2018) y del “giro emocional” al proponer una reflexión sistemática sobre la dimensión emocional de la vida social (Nobile, 2019). En relación con ello, las producciones llevadas adelante desde el campo educativo potenciaron sus análisis frente a la dimensión tanto afectiva como emocional de los actores escolares (Escolano Benito, 2018; Abramowski, 2024, 2025; Nobile, 2019; Nobile y Gamba, 2025).

Sobre este escenario, este estudio se propone analizar los discursos producidos en torno a las emociones de las infancias en los postulados sobre la gimnasia natural infantil que dominaron el terreno curricular de la Educación Física Infantil (EFI) durante las décadas del sesenta y setenta del siglo XX en Argentina. Las producciones en torno a la gimnasia infantil se dieron en el escenario de los años sesenta, donde la niñez fue dotada de nuevos significados a partir de diversas prácticas discursivas y dispositivos institucionales en un contexto caracterizado por

la declaración de los derechos del niño en el marco internacional y cambios en las configuraciones y modelos familiares (Cosse, 2008; Carli, 2011).

En particular, la gimnasia natural se constituyó a partir de saberes transnacionales (Mansi, 2023) que fueron recepcionados y resignificados por diversos actores locales que consolidaron el campo pedagógico de la EFI. Los actores claves y referentes de la gimnasia natural infantil resultaron ser figuras protagónicas de la Escuela Superior del Deporte de la República Federal de Alemania, tales como Liselott Diem y Annemarie Seybold, representantes de la gimnasia natural austriaca -particularmente los aportes de Karl Gaulhofer y Margarete Streicher- y docentes argentinos que resignificaron estas producciones para conformar una pedagogía de la gimnasia natural local.

Este tipo de gimnasia se trató de un conjunto de saberes y prácticas que tuvieron como principios pedagógicos la adecuación de los ejercicios al sujeto infantil y el respeto por su *naturaleza*. Esta última dimensión resultó clave por tratarse de una educación del cuerpo que respete la *naturaleza de la infancia*, sus movimientos y pondere el contacto del sujeto con espacios naturales. En particular, el método de la gimnasia natural “debe partir de los deseos cinéticos espontáneos que tenga el infante” (Diem, 1961, p. 43), en este sentido, este tipo de gimnasia provocaría una *forma cinética natural* en los sujetos infantiles (Seybold, 1974).

En relación con ello, diversas producciones locales se encontraron permeadas por estos enunciados, provocando la dominación de la gimnasia natural en la matriz pedagógica de la EFI. La gimnasia natural resultó ser “el método más apropiado y eficaz para niños en edad preescolar (...) Precisamente por fundamentarse en la naturalidad, por retrotraer al niño a sus formas más simples y placenteras de movimiento” (Villá de Cardozo, 1966, p. 55).

En función de estas ideas, resulta clave señalar que el respeto por la presunta naturalidad infantil se vio limitado al momento de abordar la dimensión emocional de lxs niñxs. Es decir, aunque se apeló a una comprensión de los movimientos infantiles como expresiones de su *naturaleza*, el plano emocional también fue objeto de atención, aunque con ciertos recaudos. A continuación, se analizan las ideas que configuraron la gimnasia infantil desde la dimensión de las emociones.

La pedagogía de la gimnasia infantil y el *fondo emotivo* de sus movimientos

Así como introducimos a las principales nociones que estructuraron los postulados de la gimnasia natural, hallamos en el análisis otra dimensión que resultó ser neurálgica al momento de su constitución: la dimensión emocional de los sujetos infantiles. Desde el análisis

documental logramos hallar que se procuraron dos modos de atender a las emociones desde los enunciados de la gimnasia y para ello nos atrevimos a construir agrupaciones que dan cuenta de dos orientaciones empleadas al momento de abordar la dimensión emocional de la niñez a partir de la educación de sus cuerpos.

En primer lugar, percibimos un conjunto de enunciados que pudimos agrupar como los *postulados de las emociones inhibitorias*. Estas configuraciones son aquellas que sostuvieron que cierto sentir y expresión de las emociones en los sujetos infantiles impiden el buen desarrollo o aprendizaje de las técnicas corporales y el desenvolvimiento de los ejercicios gimnásticos.

En segundo lugar, identificamos un conjunto de postulados que, a partir de su análisis, agrupamos bajo la categoría de *modos de moverse - modos de sentir*. Esta denominación busca dar cuenta de una serie de enunciados que establecen una interrelación entre determinadas formas de movimiento corporal y expresiones emocionales específicas. Es decir, en estos discursos se plantea que ciertas acciones motrices podrían suscitar o desenvolver determinadas emociones en lxs niñxs, excluyendo otras posibles.

Para el primero de ellos, los postulados sobre *las emociones inhibitorias*, podemos interpretar que en ciertos enunciados de la gimnasia natural se puso de relieve que los ejercicios gimnásticos podrían encontrarse permeados de expresiones emocionales. Se enunció que “el movimiento gimnástico se combina fácilmente con un estado de ánimo específico, tiene un determinado fondo emotivo. Carente de una meta objetiva de rendimiento como de un resultado medible está abierto para la afluencia de contenidos subjetivos” (Seybold, 1961 p, 57).

En este sentido, se apuntó a que si las propuestas gimnásticas no atendían a la posible penetración de “contenidos subjetivos” podrían alterarse sus objetivos de rendimiento, esto es, que las emociones inhibirían los propósitos de las actividades de gimnasia en lxs niñxs. Es por ello que “es necesaria la “claridad de representación” de los ejercicios. Esta exigencia ayuda a la gimnasia a salir del crepúsculo de emociones sentimentales” (Seybold, 1961, p. 57). La claridad de representación significaba en estos enunciados tener los propósitos definidos de cada ejercicio a fin de evitar sobresaltar emociones que eran clasificadas como negativas, o bien, emociones que surjan como barrera para el buen desarrollo de los ejercicios gimnásticos.

Si bien las emociones se encarnan, están corporizadas en percepciones, reacciones y expresiones corporales (Abramowski, 2024) estos postulados de la gimnasia infantil las clasificó como negativas por obnubilar el foco de sus objetivos. Ello mostraría que su discurso se retrotrajo a los postulados de una *gimnasia racional* exenta de posibles elementos subjetivantes, es decir, las expresiones emocionales infantiles se inhiben detrás de la

racionalidad de la gimnasia. En este sentido, si bien no se rechaza la dimensión subjetiva del sujeto infantil, se considera a la emoción un objeto que se puede inhibir o delimitar. Es esta línea de interpretación, podemos mencionar que la dimensión emocional operaría de obstáculo en la educación del cuerpo infantil y en el aprendizaje de saberes corporales. En rigor, se exhibió una relevancia de la racionalidad de los movimientos y cierta subestimación de las emociones de los sujetos.

En estos enunciados sobre la educación del cuerpo infantil, las emociones sucederán en una trama de prácticas, especialmente en las propuestas pedagógica de carácter exploratorio que la propia gimnasia natural aspiraba, sin embargo, debían reducirse por ser contraproducentes para el aprendizaje de los movimientos corporales.

Todo este hacer experimental de la composición es indispensable realizarlo a partir del movimiento puro, o sea ausente de sentimiento personal, carente de significación emocional. El movimiento puro brinda al alumno la oportunidad de un simple manipuleo de elemento del movimiento. (DNEF,DyR, 1968, p. 166)

En efecto, las emociones no eran abordadas como un vehículo para elaborar nuevas acciones motrices, sino que eran demonizadas por desviar la atención de sus propósitos que intentaban ser “racionales”, “objetivos” y “puros”. Por ello, se debía “evitar cuidadosamente la expresión del sentimiento personal en las tareas de exploración del movimiento” (DNEF,DyR, 1968, p. 167). Las emociones carecían de fundamentos científicos para ser abordadas y sistematizadas, motivo por el cual la emocionalidad de lxs niñxs fue abordado como un tema desacreditado por la discursividad de la gimnasia en la EFI de los años sesenta por no lograrse explicar de forma objetiva y estandarizada.

Entonces, podemos interpretar que *la gimnasia infantil imperó por una naturalidad y espontaneidad de los movimientos corporales con cierta asepsia de la dimensión emocional*. En relación con este juicio, la racionalidad de los movimientos infantiles superaría el plano del *sentir* en la infancia. Siguiendo a Sara Ahmed (2015), podemos sostener que las emociones fueron consideradas “inferiores” a las facultades del pensamiento y la razón. En relación con ello, parecería que “ser emotivo” quiere decir que el propio juicio se ve afectado. En esta línea interpretativa, podemos sostener a partir de las ideas de Birgit Aschmann (2014), que estos enunciados que promovieron el control e inhibición de las emociones a favor de la “racionalidad” de los ejercicios gimnásticos se sostuvieron a partir de dos presupuestos. El primero de ellos, la consideración que las emociones son una dimensión distinta a la “razón” y

por eso se puede separar o fragmentar de los procesos presuntamente racionales. Y, el segundo de ellos, se ve la convicción que esa separación es positiva y deseable para poder tomar decisiones “correctas”, es decir, “razonables”. Es por ello, que se consideró que al ponerse de relieve las emociones del sujeto infantil (mediante sus expresiones) significaría menor peso de la racionalidad.

A su vez, hallamos un conjunto de enunciados que repararon sobre la dimensión emocional de los sujetos infantil y que presenta características diferentes a las anteriores. A estos postulados los agrupamos y denominamos bajo la categoría *modos de moverse-modos de sentir*. Estos enunciados promovieron una vinculación entre la puesta en marcha de ciertas habilidades corporales y motrices con emociones particulares, es decir, la ejecución de determinadas acciones motrices impulsaría *un sentir* determinado en la niñez y no otro. Sin embargo, *la emoción no desenvolvía a la acción, sino que era la propia ejecución de la acción la que conllevaría a sentir una determinada emoción, a poner de relieve un determinado sentir en la niñez*.

En este sentido, las ideas manifestadas por Annemarie Seybold en torno a la educación de los cuerpos infantiles permite apreciar este juicio: “el brincar (*hupfen*) es y hace alegre y contento, el saltar (*springer*) es explosivo, descarga, el oscilar (*schwingen*) equilibra, resuelve” (1961, p. 57). Luego, la autora agrega como ejemplo que durante en las prácticas pedagógicas propuestas para los doce y trece años “deberían preferirse formas cinéticas de la gama alegre-contento, tales como brincar, saltar y correr” (p. 58). Curiosamente, Liselott Diem también reconoció la estrecha relación entre la acción motriz y la dimensión emocional en la infancia. En sus planteos, subrayó que el movimiento no sólo cumple una función fisiológica o técnica, sino que actúa como un vehículo fundamental para el desarrollo emocional del niño. Desde esta perspectiva, consideraba imprescindible garantizar *la seguridad en el movimiento*, ya que, según sus propias palabras, “provee al niño la seguridad emocional” (1965, p. 23). En esta vinculación acentuada entre un modo de moverse con un tipo de emoción, también hallamos que se pronunció la idea que “caminar da tranquilidad, correr brinda agilidad y voluntad, saltar denota progresión” (Drenkard, 1969, p. 31) que vinculó de manera líneas una acción motriz con un tipo de emoción en la infancia.

En función de ello, observamos que en el plano de la ejecución de los ejercicios gimnásticos se configurarían ciertas “reglas emocionales” que ajustaron el *sentir* de la infancia a las maneras apropiadas de la gimnasia. Retomando a Ahmed (2014), podemos observar que no solo se configuró una jerarquización entre emoción y pensamiento/razón —donde las emociones resultaron estar subordinadas a la racionalidad—, sino que también se estableció una jerarquía

interna entre las propias emociones. En este orden, algunas emociones aparecen valoradas como socialmente “adecuadas” para ser sentidas y expresadas, mientras que otras son consideradas desestabilizadoras, al punto de percibirse como un obstáculo para el logro de los fines pedagógicos.

En este tenor, Seybold (1961) señala la disposición que debe tener la Educación Física para la *alegría* en la niñez y juventud, apuntando que “como placer funcional ésta constituye un concomitante del movimiento natural” (p. 136), en este sentido, “las características de la alegría exigen que en la Educación Física se examinen bien de cerca todas las medidas que frenan y restringen la expresión de alegría” (p. 137).

Precisamente, la autora exclamó:

Más en la Educación Física no se trata solamente de no impedir la alegría y de aceptarla como inevitable; sus tareas tienen que causar alegría. ¿Cómo pueden hacerlo sin poner en peligro el éxito de la enseñanza? Tienen que traer movimiento, permitir la fantasía cinética. (Seybold, 1961, p. 137. Las negritas son propias)

La cadena de dimensiones *movimiento - Educación Física - alegría*, ampliaron el aspecto de sus postulados para involucrar la dimensión emocional de la enseñanza de la disciplina. No obstante, debía tenerse el recaudo de que, la alegría como emoción, desvíe el cumplimiento de las metas de enseñanza. Además, se propuso como objetivo de la Educación Física Infantil: “tratar de evitar las excesivas preocupaciones por el cuerpo, sustituyéndolas por sentimientos de alegría, bienestar, seguridad y confianza” (DNEF,DyR, 1967, p. 11). En este sentido, damos cuenta que la alegría resultó ser en estos postulados un “buen sentimiento” vinculado a percibir y/o transitar una situación agradable, alejada del dolor y del sentirse mal en la gimnasia infantil. Podemos concluir que, la espontaneidad de los movimientos en la gimnasia natural intentó construir un terreno discursivo donde germine la *auténticidad* de la niñez, sin embargo, diversos enunciados que interpretaron a *las emociones como inhibidoras*, generaron postulados en torno al bloqueo de *los sentires* y las expresiones emocionales que confluyeron en desplazar las subjetividades y la autenticidad de los sujetos infantiles. En relación a ello resulta paradójico un posible discurso de una gimnasia “natural” que atente contra las expresiones emocionales, exceptuando de ellas la alegría, que fue abordada como una emoción necesaria en las prácticas con niñxs y jóvenes, ya que “la alegría no es un concomitante casual de la educación física, sino su verdadero centro vital” (Seybold, 1961, p. 139).

A modo de cierre

En este trabajo, pudimos orbitar las principales nociones y definiciones consolidadas por las figuras claves de la gimnasia natural infantil que resultaron ser referentes del campo de la Educación Física Infantil durante la década del sesenta y setenta. En particular, concentraremos el análisis de los enunciados producidos en torno a la *dimensión emocional* del sujeto infantil desde la educación de su cuerpo.

En primer lugar, señalamos que la gimnasia infantil configuró sus ideas a partir de un conjunto de principios pedagógicos que resultaron ser estructurantes. Uno de ellos fue la adecuación de los ejercicios gimnásticos al niñx, y el principio pedagógico neurálgico resultó ser el respeto por la *naturaleza* de la niñez.

A partir del análisis de un conjunto de obras producidas por las figuras claves de la gimnasia natural infantil, vemos que se configuraron dos tipos de enunciados frente al componente emocional de la niñez y su vínculo con la gimnasia: aquellos caracterizados como los postulados de las *emociones inhibitorias* y otros que definieron *modos de moverse-modos de sentir*.

En el primer caso, se trató de postulados que sostenían que las expresiones emocionales y ciertos modos de sentir en la infancia obstaculizaban el adecuado desarrollo de las habilidades y movimientos gimnásticos. Por ello, se promovía una actitud de rigurosidad, bajo la premisa de que la irrupción de contenidos subjetivos desviaría los fines propios de la gimnasia infantil. En consecuencia, estas ideas propiciaron la inhibición de las emociones en favor de la racionalidad gimnástica, reafirmando así los enfoques que jerarquizan el pensamiento y la razón por encima de las emociones, consideradas como una facultad “inferior” (Ahmed, 2015).

En el segundo caso, los enunciados abordaban las emociones como resultado de las acciones motrices. Es decir, no sería la emoción la que desencadena el movimiento, sino que sería el propio acto de moverse el que daría lugar a determinadas experiencias emocionales.

En base a ello, concluimos señalando que la gimnasia natural intentó construir un terreno discursivo donde germe la *auténticidad* de la niñez respetando su “naturaleza”; sin embargo, diversos postulados interpretaron a *las emociones como inhibitorias*. En relación a ello, resulta paradójico la configuración de un discurso sobre una gimnasia “natural” que atente contra las expresiones emocionales, exceptuando de ellas la alegría, que fue abordada como una emoción necesaria y un “buen sentimiento” en la educación del cuerpo infantil.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2024). Los afectos y emociones en el campo educativo. Más allá de las "pedagogías de". *Espacios en blanco*, 1(34), 31-47.
- Abramowski, A. (2025). La narrativa romántico-sentimental y las pedagogías afectivo-emocionales: diálogos entre pasado y presente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 11-35.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aschmann, B. (2014). La razón del sentimiento. Modernidad, emociones e historia contemporánea. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 57-71.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cosse, I. (2008). Familia, pareja y sexualidad en Buenos Aires (1950-1975). Patrones, convenciones y modelos en una época de cambio cultural. *Tesis de Doctorado*. Universidad de San Andrés.
- Diem, L. (1961). Los estadios de la actividad física y el movimiento físico en el niño como medios educativos. En MEyJ, *Carl Diem y Liselott* (págs. 21-37). Buenos Aires: Dirección General de Educación Física.
- DNEF, D. (1967). *Educación Física Infantil. Volumen I*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Escolano Benito, A. (2018). La representación de las emociones. Propuestas para una historia visual del emocionario escolar. En E. H. Pimenta Rocha, & P. Toro-Blanco, *Infância, juventude e emoções na história da educação* (págs. 27-66). Fino Traco.
- Mansi, D. (2023). Los sentidos pedagógicos del "Programa Diem" (1960, Argentina). *15º Congreso Argentino, 10º Latinoamericano y 2º Internacional de Educación Física y Ciencias* (págs. 1-6). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Nobile, M. (2019). Introducción: Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 6-14.
- Nobile, M., & Gamba, C. (2025). La Educación Emocional como régimen de normas emocionales: una lectura crítica de la normativa educativa argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(2), 12-57.
- Seybold, A. (1974). *Principios pedagógicos de la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Villá de Cardozo, S. (1966). *La educación física en el ciclo preescolar*. Buenos Aires: NUBEF.