

Corporeidad: nociones y presunciones sobre su concepto, e implicaciones socioculturales

Corporeality: notions and assumptions about its concept, and sociocultural implications

Alixon David Reyes Rodríguez¹

Universidad Adventista de Chile, Chillán, Chile; Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile
alixdavid79@gmail.com

Artículo Recibido: 25-02-2025

Artículo Aceptado: 16-06-2025

DOI: <https://doi.org/10.55739/fer.v29i29.178>

Resumen

El presente trabajo reporta un estilo ensayístico que tiene como eje de análisis un conjunto de nociones que sustentan la categoría de la corporeidad en el ámbito disciplinar de la Educación Física. Si bien es cierto, no nace, necesariamente al alero de este eje curricular, sí encuentra espacio en el ámbito para el logro de una propuesta educativa que aluda a la formación integral, que es el foco de atención de las ciencias de la motricidad humana, como alternativa epistémica propuesta por Manuel Sérgio, acogiendo el pensamiento de Maurice Merleau Ponty y que rescatan otros autores referentes como Jean Luc Nancy. Siendo así, este trabajo concluye en que, las nociones de cuerpo, sujeto, motricidad, movimiento y corporeidad son relevantes y fundamentales para el posicionamiento epistémico y político de un campo que necesita renovarse.

Palabras clave:

Corporeidad, cuerpo, educación, escuela, motricidad.

¹ Doctor en Educación; Magíster en Educación Superior; Magíster en Enseñanza de la Educación Física; Especialista en Educación Popular y Pedagogías Críticas; Profesor de Educación Física, Deporte y Recreación. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Motricidad Humana, por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, y pasante Postdoctoral en Pensamiento Crítico Latinoamericano, por la Universidad Bolivariana de Venezuela. <https://orcid.org/0000-0001-9857-0930>

Abstract

The present work reports an essay style that has as its axis of analysis a set of notions that support the category of corporeality in the disciplinary field of Physical Education. Although it is true that it is not necessarily born within this curricular axis, it does find space in the field for the achievement of an educational proposal that alludes to the integral formation, which is the focus of attention of the human motor sciences, as an epistemic alternative proposed by Manuel Sérgio, welcoming the thought of Maurice Merleau Ponty and rescued by other referent authors such as Jean Luc Nancy. Thus, this work concludes that the notions of body, subject, motricity, movement and corporeality are relevant and fundamental for the epistemic and political positioning of a field in need of renewal.

Key words:

Corporeality, body, education, school, motor skills.

Introducción

La discusión en torno a la categoría ‘corporeidad’, es una que se concreta, al decir de Pazos-Couto y Trigo (2014), en función del surgimiento de la ciencia de la motricidad humana (así, en singular), planteada por Manuel Sérgio, en ocasión de su tesis doctoral a propósito de las propuestas fenomenológicas de Maurice Merleau-Ponty. Además, se posiciona como categoría relevante a partir de concepciones fundamentales que, según Hurtado (2008), pasarían a ser las nociones de ‘cuerpo’, ‘sujeto’ y ‘cultura’, y ello, en tanto vincula la conexión entre tales nociones con la relación bio-antropo-cultural de la que ya hablase Morín (2001) en su momento, al referirse a la constitución de lo humano.

Esta discusión se inscribe, a su vez, en el marco de un debate paradigmático que ha permeado el contexto educativo en su totalidad, siendo determinante en función de las concepciones que son, *a posteriori*, concretadas, no solo en términos del curriculum, sino también, en función de las representaciones sociales y los imaginarios colectivos (Pateti, 2007; Reyes, 2019). Tal debate paradigmático alude entonces, a la propuesta de Sérgio (1994), despertando posicionamientos importantes a nivel mundial, programas

de estudios, centros de investigación, líneas y proyectos de investigación, publicaciones, eventos académicos, e incluso, directrices ministeriales adoptando la lógica paradigmática de dicha propuesta, como es el caso chileno (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2001), aunque, al decir de Peña-Baeza (2024), tales orientaciones adolecen de mayor sustento y argumentos.

Vale destacar que, en el presente escrito, se asume plena conciencia del debate existente en torno a la designación de lo que Sérgio (1994) denomina ‘ciencia’ de la motricidad humana, así en singular, y también hay conciencia de la noción de las ‘ciencias’ de la motricidad humana, en plural. Así las cosas, y sin demeritar las propuestas ya mencionadas, el texto presente asume la noción plural, en tanto considera que la motricidad, como cualidad humana, es objeto de estudio de carácter multi y transdisciplinar, en tanto es multidimensional (Benjumea, 2010; Gadamer, 2017; Rey y Canales, 2007; Reyes, 2024).

Autores como Grasso (2001) y Barbier (1999), conciben la corporeidad como una construcción cotidiana a partir de la cual se gesta la constitución identitaria personal en relación con el cuerpo que se es. Esto es, la corporeidad vendría a ser, para ambos autores, un modo de ser que se concreta a partir de la constitución motriz. Grasso (2001), en su planteamiento, sostiene que la corporeidad es un tema aún inconcluso y lo prefigura como ‘materia pendiente’ para la Educación Física. En otro texto, señala: “En la asignatura donde deberían surgir y recrearse los sonidos y las palabras del lenguaje corporal, como educación física, el silencio de la corporeidad es abrumador” (Grasso y Erramouspe, 2005; p. 108). Estos planteamientos aluden al olvido del campo disciplinar de elementos que son fundamentales en la formación, al ser cooptado por lógicas instrumentales y operativas que se han subordinado a comprensiones del mercado, a lógicas de cosificación del cuerpo, a la deportivización por la utilidad, y por el despojo de focos relevantes en la educación de niños, niñas y adolescentes en edades que son cruciales para su formación y desarrollo.

Sin embargo, y aun cuando se comprende el foco del planteamiento de la autora, podría ser relevante mencionar que, una postura basada en una comprensión de los postulados básicos de las ciencias de la motricidad humana, llevaría a pensar que, no obstante tal aseveración, la corporeidad no es asunto exclusivo de la Educación Física, sino que trasciende a la misma, y se ventila a partir de saberes, relaciones, valores y prácticas que se nutren de otros campos disciplinares en pedagogía, la medicina, la psicología, la sociología, la antropología, la historia, entre otras comprensiones que probablemente han sido subalternizadas, ignoradas o cooptadas, como aquellas provenientes de los pueblos originarios, de pueblos mestizos, de personas en situación de discapacidad, etc. (Escobar, 2020; Reyes, 2024). No se malentienda la alusión, pero, si bien es cierto que esa ‘asignatura’ a la que se le denomina ‘Educación Física’, pareciera ser la que focaliza la responsabilidad por la atención de la experiencia corporal, lo cierto es que no hay forma ni manera de que se geste el aprendizaje sin que este sea mediado a través del cuerpo. Esta última expresión alude, necesariamente a la concepción de Merleau-Ponty (2000) y Nancy (2003), al expresar que no se tiene un cuerpo, sino que se es el cuerpo. Siendo así, como se podrá advertir, no sería posible aprender a leer, escribir y calcular sin que ello sea mediado por el cuerpo. Merleau-Ponty (2000) habla del sujeto perceptivo y del sujeto motor como los que fusionan a partir de la conciencia. O sea, no se puede pensar sino a partir del cuerpo, en tanto la mente no es un órgano, sino una función cerebral (Palacios et al., 2018; Ratey, 2001), no hay movimiento alguno sino a partir del cuerpo, y el movimiento implica aprendizaje, en todo sentido. Entonces, comprender la categoría ‘corporeidad’, es una invitación a asumir una postura epistémica en torno a la misma y en torno a otras categorías que son transversales en la educación como ‘cuerpo’, ‘sujeto’, ‘motricidad’, ‘movimiento’.

En el tenor de este diálogo textual, el objetivo del presente trabajo es debatir las nociones que dan cuenta del fenómeno de la corporeidad, referentes y sus implicaciones socioculturales, tanto en las sociedades actuales como en el ámbito de la educación general, y en eso que la tradición histórica ha dado en llamar ‘Educación Física’.

Desarrollo

Considerar lo que pueda representar la corporeidad, es un ejercicio que conduce y circunscribe a quien lo intente, al ámbito epistemológico. Y es así por cuanto semejante pretensión implica un ejercicio enmarcado por la teoría del conocimiento, de qué sea este, de cómo se genera, y de cómo se concreta en distintos campos del saber (Reyes, 2014). Sin embargo, en el contexto de cuerpos disciplinares que piensan el movimiento en distintas facetas, y que lo estudian en diferentes perspectivas como son la Educación Física, la actividad física, el deporte y la recreación, podrían reportarse diatribas no menores. Según Rey y Canales (2007):

Hablar de epistemología -teoría del conocimiento- dentro de una comunidad como la nuestra, que se caracteriza por su orientación práctica, requiere preparar un arsenal de justificaciones prácticas, casi anecdóticas, para sensibilizar sobre la necesidad de dotar de coherencia y rigurosidad al corpus científico que acoge nuestra intervención con el ser humano a través de su motricidad (p. 118).

Tal y como se advierte, la epistemología inyecta coherencia y rigurosidad al acervo cultural y científico de un campo de conocimiento, y, si de motricidad humana se trata, no ha de ser menor el requerimiento, especialmente en el marco de quiebres históricos y político-culturales en el emerger de la ciencia en la edad contemporánea.

Una epistemología de la motricidad humana es posible (Aguirre y Jaramillo, 2012; Almonacid, 2006; Rey y Canales, 2007; Reyes, 2024; Sérgio, 2006), y lo es, en tanto se advierte la necesidad de dilucidar sobre qué sea la motricidad humana, qué sea la corporeidad, que es el movimiento humano, y cómo, desde tales coordenadas, puede el ser humano constituirse en y desde la integralidad.

En el marco de este debate, valdría la pena iniciar con el mismo considerando nociones tan fundamentales como motricidad, cuerpo, sujeto, movimiento y corporeidad. ¿Por qué?, pues, en primer lugar porque en el marco de este trabajo, se parte de la premisa que tales categorías se relacionan; en segundo lugar, porque desde los referentes epistemológicos se levanta el

edificio del conocimiento, y es desde allí desde donde puede apreciarse la solidez o no de los fundamentos que soportan los posicionamientos en los campos disciplinares de los que se ha está hablando, y sobre los cuales se yerguen orientaciones educativas para el curriculum y la cotidianidad escolar; y, en tercer lugar, porque este texto pretende, también, presentar un posicionamiento epistémico en torno al tema en debate, justo tal y como lo sugieren Alonso (2011), Barraza (2014), Lagos y Mujica (2023), Páramo y Otálvaro (2006), Pazos-Couto y Trigo (2014).

Noción de motricidad

La motricidad es definida de distintas maneras por investigadores y autores en los campos de estudios que les atañen. En algunos casos es definida explícitamente como campo de conocimiento (Pazos-Couto y Trigo, 2014), otros la conciben como ‘movimiento intencional’ (Rey y Canales, 2007), en otros casos, como cambio de posición de un cuerpo (Murcia-Peña y Corvetto-Castro, 2021), como vehículo de la expresión humana (Cortés, 2023), como dimensión humana (Benjumea, 2010), y en otros casos, como una cualidad humana (Reyes, 2019). En el último caso, cuando Reyes (2019), la presenta como una cualidad, lo hace desde una perspectiva integral, esto es, se trata de una manifestación global de la humanidad en todas sus dimensiones, a saber, físico-motriz, psicológica, espiritual, social. Al respecto de este autor, es la manera como la motricidad puede, en términos de Merleau-Ponty (2000), generar sentido, y ya no solo en el movimiento como expresión de la vida, tampoco en la exclusividad de la expresión del movimiento como cambio de posición y posible traslación, sino también en torno a todo lo que mueve al ser humano, esto es, pensamiento, volición, sentimientos, emociones, salud, etc., y que tiene manifestaciones diversas, siendo el movimiento intencional uno de ellos, y el más visible. De allí que esa cualidad se expresa de forma global en todo lo que ocurre en torno al ser humano en vida, teniendo preeminencia en la expresión volitiva, la conciencia y el sentido.

Noción de cuerpo

La idea de ‘cuerpo’ es una idea que se ha reconfigurado con el tiempo, a través de distintas épocas, culturas y postulados teórico-filosóficos (Reyes, 2023). Las acepciones que se han presentado en torno a la idea de ‘cuerpo’ provienen de ámbitos disciplinares distintos. Así, lo que seguramente sea el cuerpo para la medicina, no necesariamente lo sea para la jurisprudencia, o para el arte, o la sociología, o la pedagogía (Le Breton, 2002). De igual forma, hay experiencias o situaciones en la vida que generan transformaciones en las maneras de agenciar lo que sea el cuerpo, estando entre estas, la enfermedad, el dolor, el nacimiento, la muerte, el placer sexual, la discapacidad, las emociones, el llanto, la risa, que dan una comprensión distinta en momentos muy particulares (Le Breton, 1999, 2012). Lo que sí parece vislumbrarse es que, en el contexto que ha permitido la evolución de la idea de ‘cuerpo’, existen posiciones que pudiesen resumirse básicamente en aquellas que han sido más corpulentas hasta el presente, como podrían ser el dualismo, el monismo, y la unidualidad (Pateti, 2007; Reyes, 2023).

El dualismo, también conocido como ‘dualismo antropológico’, alude a una comprensión binaria o dual en la constitución humana, esto es, así, el ser humano sería la yuxtaposición de un ‘cuerpo’ físico, objetivable, que obedece al alma (mente), que, en todo caso, es quien gobierna al cuerpo (Páramo, 2012). Ese cuerpo representaría, al decir de la escuela socrática (Sócrates y Platón), la cárcel del alma, y en tanto el alma vendría a estar contenida y sujeta por el cuerpo, vendría a ser inmaterial e inmortal (Casadesús, 2016; Estrella, 1987). Desde esta perspectiva dualista, el ser se asocia con el alma (que sería superior), y el ser es, además, uno, indistintamente del cuerpo, mientras que, este último, al ser materia orgánica (por tanto, inferior, subordinada, corruptible y perecedera) no sería más que un receptáculo, habitación del alma. Así, el cuerpo ‘se tiene’, y nunca se es en el mismo, porque siempre es algo distinto al ser. O sea, así, el cuerpo es un objeto, una cosa, se puede portar. Si trasladamos esto al ámbito de la educación, podrá advertirse que en las lógicas sistémicas de organización y administración del curriculum, hay saberes que al parecer ‘prescinden’ de eso a lo que conciben como cuerpo, mientras que hay

otra cosa a la que denominan ‘saberes corporales’ (como en los casos de Gaggianesi et al. [2000] y Martins [2020]), que son remitidos y circunscritos a eso que también dan a llamar ‘Educación Física’ (Reyes et al., 2016). Así, al parecer hay saberes ‘corporales’ y saberes que no son ‘corporales’; y pareciera que, desde ese contexto semántico de lo que denominan como ‘saberes’, habría unos más importantes que otros, siendo los designados ‘saberes corporales’, los de menor relevancia. Por eso, la Educación Física ha sido subalternizada con respecto a otros campos de conocimiento, lo que motiva la eliminación de la obligatoriedad de la disciplina escolar en algunos casos (Reyes y Martínez, 2024).

En medio de todo este debate, se encontrará a quienes se definen a sí mismos (y a otros) como educadores físicos (Aguayo, 2010; Arenas, 2013; Gambau, 2018; Garduño, 2022; González et al., 2025; Guzmán, 2022; Soto et al., 2017), como que si lo físico fuese, en el fondo, la preocupación central del campo profesional. Es como aquel proverbio chino que dice: “Cuando el sabio señala la luna, el necio se queda mirando el dedo” (atribuido a Confucio). Si el fin de la educación es la formación integral del ser humano, entonces no se puede pensar que, eso a lo que se denomina ‘Educación Física’, deba remitirse y reducirse a la formación de lo físico. Tiene que trascender a ello, y al ser de esa forma, no estará educando lo físico, sino apuntándose a la propuesta que ya sostuviera Gallo (2009) al declarar que la idea es educar lo corporal, en el marco de esa comprensión integral del ser humano en el sentido de Merleau-Ponty (2000) y Nancy (2003).

De hecho, hay expresiones como esas a las que se alude aún en el campo: “Partimos de la idea de que todos los seres humanos tenemos un cuerpo” (Águila y López, 2019; p. 413), lo mismo que para Varsi (2019), aunque contextualizando en otro campo profesional:

El cuerpo es para la persona el más perceptible de sus elementos de identificación como miembro de la especie humana... Es el elemento constitutivo que marca la identidad de la persona. Para la gran mayoría, su cuerpo es un medio (personas normales), mientras que

para otros su cuerpo un desafío (personas con discapacidad). Pero el cuerpo es siempre el mismo, sea que esté completo/fraccionado o en funcionamiento/deteriorado. Hay cuerpos formados y deformados, cuerpos naturales o delineados, cuerpos forjados o fofos, pero, en fin, todos cuerpos en su total dimensión. Es el vehículo que marca la existencia y presencia de la persona (p. 10).

Estos señalamientos ocurren porque en el marco de la libertad de pensamiento, es posible la disensión y la pluralidad de enfoques y perspectivas. De forma similar, lo reportan Lagos y Mujica (2023), al señalar en referencia a este tema en la Educación Física, que:

(...) nuestro campo de estudio no es homogéneo en términos epistemológicos, por el contrario, incluye muchas perspectivas heterogéneas, las cuales, en buena hora, han aparecido con la intención de hacer mejoras en nuestras prácticas científicas y pedagógicas. Frente a dicha diversidad es un problema asumir una mirada acrítica que no considere las concepciones contrarias y las tensiones epistémicas. De hecho, aquellas contribuciones que dejan entrever posiciones diversas, en campos tan controvertidos como la epistemología, constituyen incluso modalidades de comprensión de los fenómenos, dadas las múltiples interpretaciones que emergen de manera natural y que finalmente enriquecen conceptualmente a la disciplina (p. 7).

Parece válido afirmar que la discrepancia en las posturas epistémicas representa un activo favorable en la constitución del conocimiento, y más aún, en la consolidación de marcos disciplinares, en tanto ofrecen perspectivas que adicionan focos de interés, o incluso abordajes que pueden ser ampliados, mejorados y diversificados.

Por otro lado, el monismo da cuenta de una constitución en la que todo es uno. Esto es, no hay una división entre lo que sea la materia orgánica como aquello que no lo sea. Si bien es cierto, esta perspectiva filosófica intenta romper con el dualismo antropológico, planteando la existencia de estructuras orgánicas y sus respectivas funciones que darían cuenta de lo que sería el cerebro (y la mente como función cerebral), en el fondo,

termina desconociendo lo somático y lo no somático en la constitución humana. Es decir, el todo que intenta lograrse en la fusión entre el *soma* y el *psique*, se pierde en la relación misma (Molina, 2013; Reyes, 2024).

Por último, pero no por ello menos importante, se encuentra la perspectiva unidual. ¿Qué plantea esta perspectiva? Pues, en primer lugar, reconoce la existencia de la materia orgánica con funcionalidad para que pueda existir la vida. Lo contrario a ello, es la muerte. Pero no solo ello, sino que reconoce la existencia de lo inmaterial del ser, que no es solo función. Es decir, las emociones, los sentimientos, el pensamiento, la volición, entre otros. Esta perspectiva unidual es reconocida por autores como Molina (2013), quien habla de esta perspectiva como integracionista; Pateti (2007), Reyes (2019, 2024), entre otros. Así se expresa también desde la lógica del pensamiento hebreo, es decir, la existencia de materia orgánica, más la existencia del espíritu, dando cuenta, en su unidad, del alma o ser humano (*nephesh*). Es decir, hablar del alma en el pensamiento hebreo, es equivalente a hablar del ser humano (Scarone, 1987). Un ejemplo lo puede ilustrar mucho mejor, quizá... Ocurre en ocasiones cuando se advierten grandes concentraciones de personas en un lugar o recinto, bien sea un concierto, o un encuentro deportivo, y el comentarista o narrador declara: “no cabe un alma en este lugar” (Reyes, 2019). Vale destacar que, cuando se usa esta expresión, quien lo declara no se refiere a constituciones nebulosas y espectrales, en realidad se está refiriendo a personas en concreto. En este sentido, la unidad entre cuerpo y espíritu es entendida desde el ámbito de la filosofía como la necesidad ontológica y fisiológica de un cuerpo que vive, un cuerpo que se mueve, un cuerpo que piensa, pero también puede advertirse en los ámbitos de la ontogenia y la filogenia (Muzio, 2014).

El pensamiento hebreo, en todo caso, es distinto al pensamiento grecorromano. Cuando en Grecia y Roma (imperios epocales), se pensaba en un alma inmortal, ello no ocurre en el pensamiento hebreo. De hecho, en el libro de Ezequiel, capítulo 18, versículo 20, se declara de forma explícita: “El alma que pecare, esa morirá; el hijo no llevará el pecado del padre, ni el padre llevará el pecado del hijo; la justicia del justo será sobre él, y la impiedad del impío será sobre él” (Biblia Reina Valera, 1960); es

decir, cuando el pensamiento hebreo considera que el alma como expresión sinonímica de la categoría ‘ser humano’, comprende que el alma muere, porque es al ser humano al que se refiere, y no a alguna entidad etérea.

En cuanto a las comprensiones del cuerpo que tienen las poblaciones originarias, habría que detallar que ello responderá a cada pueblo en particular. Si bien es cierto que la comprensión que tienen los pueblos originarios dista de la lógica hegemónica occidental, podría ser un error pensar que todos los pueblos originarios piensan igual con respecto a lo que sea el cuerpo. En este caso, habrá algunos pueblos como la comunidad *Kichwa Mandari Panga*, que piensan el cuerpo como una unidad (Escobar, 2020), mientras que otros como, por ejemplo, la emergente de la tradición originaria *tzeltal*, advierten al ser humano como el encuentro entre el cuerpo y las almas (Pitarch, 2000). Se trata de cosmovisiones que, más allá de las lógicas dicotómicas y utilitarias, se comprenden desde la unidad y la fusión, en casos distintos. Pero, existe allí una forma, un modo de pensar el cuerpo desde la relación, y ello es muy rescatable.

Estas perspectivas, la unidual y la presentada en el pensamiento hebreo, sumada a estas, alguna que otra perspectiva originaria como la planteada en la tradición *tzeltal*, se compaginan y terminan dialogando con la noción que plantean Merleau-Ponty (2000), y Nancy (2003), en torno a la idea de que se es cuerpo, y no que se tiene uno, como quien porta un objeto. Es más, Nancy (2003), a propósito de este planteamiento, habla incluso de comunidad de cuerpos, al referirse a la comunidad, a la sociedad en su conjunto. Se trata, entonces, de cuerpos conscientes, de cuerpos que se mantienen en un ejercicio cotidiano de su permanencia vital, que aluden a una realidad contextual y que interiorizan un proceso global en el marco de su constitución motriz (Toro y Vega, 2021).

Apostar por una postura epistémica particular no es un ejercicio neutral, al contrario, el posicionamiento epistémico demarca consecuencias, no solo en lo que se cree, sino también en relación con lo que se hace (Reyes y Reyes, 2022). Por lo tanto, asumir un posicionamiento epistémico implica un compromiso ético-político con una perspectiva, no solo de análisis y

lectura del mundo, sino también de abordaje e intervención, como ocurre en el ámbito de las ciencias de la motricidad humana. Siendo así, este texto asume la perspectiva unidual en la constitución humana.

Noción de sujeto

Hablar de la noción de 'sujeto' es apuntar hacia una construcción histórica que se vehicula a partir de conceptos como libertad, comunidad y ciudadanía (Cárcamo, 2016; Morín, 2000; Reyes, 2016). Para poner el concepto en contexto, habría que decir que esta noción emerge a propósito de realidades que anulan elementos tan fundamentales de la vida en comunidad como son: la guerra, la esclavitud, la opresión, la manipulación, la sumisión, entre tantos otros. En medio de tales situaciones y contextos, ¿cómo es concebido el ser humano? Pues, en diferentes épocas, y pudiese decirse que, desde que el mundo es mundo, han existido relaciones de poder que se plantean de forma asimétrica (Foucault, 1988). Esa asimetría genera grupos que surgen a propósito de una correlación de fuerzas en la que hay grupos que terminan controlando el poder y otros que lo padecen. En el marco de la asunción de dicho poder, quien lo ostenta, aflige y oprime a quien lo termina padeciendo, anulando derechos, libertades, e imponiendo un sistema de relaciones que se advierte como asimétrico, desigual e injusto. Así, quien padece las lógicas de tal sistema de relaciones, es subyugado anulando su libertad, y junto con ello, la posibilidad de la ciudadanía y la convivencia comunitaria (Reyes, 2016).

Tal y como lo explicitase Foucault (1976, 1988), el ejercicio e imposición de este sistema de relaciones podría definirse como una lógica que regula la vida humana desde componentes ético-políticos. A esto le llama el filósofo francés, biopolítica. Y la biopolítica se ejerce a partir de la transversalidad del cuerpo, y de aquello que Nancy (2003), denominó, la comunidad de los cuerpos. En este sentido, ¿qué pregona la noción de sujeto? Pues, esta noción presenta al ser humano como persona, en primera instancia. En segundo lugar, esta noción de sujeto, plantea la elevación de la condición humana en términos de comunidad (de lo cual no puede sustraerse), en términos de los acuerdos sociales necesarios para la convivencia, para el

respeto a la vida, para el trato digno, para el desarrollo de relaciones justas, y para la generación de condiciones y oportunidades afines al desarrollo pleno de lo humano en sus más altas aspiraciones (Reyes, 2020). Cuando ello ocurre, la persona, ahora en condición de sujeto, recupera la libertad y su ejercicio, la ciudadanía, y el espacio y tiempo comunitarios. Todo esto es imposible sin el concurso del cuerpo, en tanto se comprende el sujeto como el cuerpo en calidad de ciudadano empoderado y emancipado. Se trata, finalmente, de una construcción histórica, pero al mismo tiempo, proyectiva de lo humano. Es una categoría que rompe con la tradición que cosifica al ser humano desde la instrumentalización del cuerpo a partir del ejercicio biopolítico de la regulación. Así, la noción de sujeto dialoga con la noción de cuerpo, subyacente en Merleau-Ponty (2000), Nancy (2003), y con la concepción misma de ‘cuerpo vivido’ de Van Manen (2003).

Noción de movimiento

La idea de movimiento no es nueva, pero ha traído mucha discusión desde la antigüedad. Aristóteles, Copérnico, Ptolomeo, Buridan, Galileo, Descartes, Newton, Einstein, son solo algunos de quienes estudiaron el fenómeno (Rivera-Juárez et al., 2019). Por supuesto, sin pretensiones de acabar con tal debate, destaca que, un grueso de campos disciplinares y de quienes, partiendo de tales derroteros, definen el movimiento, lo hacen desde una perspectiva física, considerándole como cambio de posición de un cuerpo, implicando ello cierta traslación o desplazamiento, tomando en consideración un punto fijo y el ‘cuerpo’, que, en todo caso, cambia de posición (Gómez, 2012; Rueda, 2006). Ahora bien, al plantearlo de esta forma, no se quiere decir que la noción sea errada, solo que la misma es reduccionista al no explicar la naturaleza del movimiento, y lo presenta como un acto mecánico sin más.

El movimiento, si bien implica cambio de posición, traslación, desplazamiento, no puede reducirse a ello, y en tanto es así, puede distinguirse según su manifestación. Se reconoce según el acto o movimiento reflejo, y según el acto o movimiento intencional, aunque Gómez (2012) prefiere llamarles ‘movimientos pasivos’ y ‘movimientos

activos', respectivamente. Los movimientos reflejos son involuntarios y responden a automatismos, mientras que los movimientos intencionales son voluntarios, esto es, sobre ellos actúan la volición humana y la variabilidad. Sobre esta última manifestación del movimiento apunta la incidencia de las ciencias de la motricidad humana. Entonces, ya no se trata tan solo del movimiento como magnitud física, sino también de la conducta motriz y la acción motriz que implican la manifestación movimental (Gómez, 2012; Parlebas, 2001). Pero hay un elemento más sobre el que se quiere tratar en este segmento, y es la noción alemana de *Leib* (a diferencia de la sentencia instrumentalista del, también alemán, *Körper*) [Battan, 2023; Flores, 2003; Gómez, 2012; Pawelski, 2022], que alude al cuerpo sujeto (Husserl, 1997), y que enlaza con las nociones que ya se han desarrollado en relación con las nociones de motricidad, cuerpo y sujeto. En fin, el movimiento consciente, voluntario, intencional, o activo, del que se viene hablando, es, en sí, una manifestación expresiva del cuerpo sujeto, es lenguaje, es expresión, es comunicación, es diálogo, es escritura y símbolo, por tanto, no puede no ser formada, no puede no ser educada, no puede no ser considerada como foco de atención prioritaria en la formación, ya sea en el hogar, en la escuela, en la comunidad.

Noción de corporeidad

Considerando las nociones y los abordajes epistémico-conceptuales ya planteados de motricidad, cuerpo, sujeto y movimiento, vale decir que la corporeidad encuentra en los tales un lugar muy relevante. La categoría de corporeidad comienza a ser planteada históricamente en el contexto de los estudios fenomenológicos de Husserl (1997), quizá de forma algo tímida (al decir de Godoy, 2016), estudios de los que posteriormente se nutre Merleau-Ponty (2000), y autores subsiguientes. De hecho, el pensamiento merleaupontiano alude a tres conceptos que terminan siendo fundamentales para la construcción conceptual de la categoría 'corporeidad', como son, intención, sentido y conciencia.

Todos estos conceptos, tienen, a su vez, un lugar importante en la concepción que Sérgio (1994) desarrolla con su propuesta paradigmática

de la motricidad humana como ciencia, que, al mismo tiempo, se nutre de la obra de Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (2004), y en la que este último define lo que es un paradigma.

La alusión ‘paradigma’ queda retratada en Kuhn (2004), como un punto de vista, como una perspectiva analítica y reflexiva, sustentada epistémicamente y soportada en bases científicas que permiten superar ciertas comprensiones vigentes en el ámbito científico del que se trate. En este sentido, un nuevo paradigma amplía la comprensión de cierto fenómeno natural, físico, social, y ofrece una alternativa comprensiva y explicativa del mismo. En este orden de ideas, Sérgio (1994) ofrece una nueva mirada a la noción de motricidad (De Sousa, 2015), en la que la corporeidad toma fuerza. Así, esta puede ser concebida como una construcción que se genera a partir de las experiencias mismas que van dando sentido e identidad a la persona a partir de la realidad del cuerpo propio en la agenciación de la conciencia del sí mismo en relación con el mundo y con los otros, de las experiencias motrices, y del sentido que estos elementos tienen en la constitución humana, en la constitución del movimiento como forma expresiva en los seres humanos, y de la integración de las distintas dimensiones de lo humano (Reyes, 2019). Acá regresa un poco la idea de Nancy (2003), en torno a la comunidad de los cuerpos, es decir, que esa construcción corpórea no nace de la individualidad, sino desde el ser en comunidad, a partir de un estar con los otros que, a la vez, da cuenta de quien se relaciona.

Ahora bien, vale entender que la corporeidad es una construcción, no es una manifestación movimental. Pero, ¿por qué se hace esta aseveración? Pues, porque la misma lógica segmentadora y fragmentadora del cuerpo, proyecta una sombra sobre la noción de corporeidad al reducirle, de igual manera, a una lógica mecánica del acto motor en sí, cuando no lo es en ningún sentido. La corporeidad, en todo caso, se asocia con la conducta motriz (en Parlebas, 2001), lo que alude, sin ninguna duda a elementos que no tienen necesariamente orden físico, sino que se expresan a través de ellos, como lo son la personalidad y el carácter.

Al tratar la corporeidad como construcción permanente y como realidad dinámica (Benjumea, 2010; Grasso, 2001), se alude a los elementos constitutivos de la motricidad humana, esto es, a elementos como la conciencia corporal (a pesar de que diversos autores colocan el esquema corporal como elemento matriz y a la conciencia corporal como subsidiaria de ella), la coordinación, la actividad o el diálogo tónico la lateralidad y la noción temporo-espacial (Grasso y Erramouspe, 2005; Reyes, 2024). Tal como se puede apreciar, los elementos mencionados, abundando de manera articulada e integrada, van gestando la constitución corpórea según la incidencia personal y de quienes estimulan al niño o niña, en relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. Al mismo tiempo, las realizaciones alcanzadas fortalecen la identidad humana, le dan sentido a lo que se hace (y a la intención), y consolidan la personalidad y el carácter del ser en sí mismo. De acuerdo con Benjumea (2010): “La corporeidad asume la dimensión física del cuerpo y se convierte en sujeto que trasciende lo orgánico” (p. 172).

Ahora, vale destacar que la noción abordada de corporeidad no excluye la salud, tampoco la higiene, y mucho menos la concreción de un estado de bienestar, de hecho, son elementos constituyentes en la comprensión de la categoría, sin embargo, la noción abordada de corporeidad en este texto, trata de una noción que supera con creces la concepción que exclusiviza la higiene y el rendimiento como patrones referentes de lo que sea la corporeidad, y esta última en tanto catalizadora de la constitución del sujeto, que es, en el fondo, la propuesta de este ensayo (Reyes, 2022). Y es así, en tanto, junto con Escobar (2015), se comprende que “los mecanismos formales de higiene y sanidad provienen de la medicina occidental, cuya concepción del cuerpo es eminentemente mecanicista” (p. 192).

Implicaciones socioculturales

Una sólida concepción de la educación puede sentar las bases para la asunción de procesos formativos que atiendan a la persona en su integralidad. Este es quizás un desafío presente del sistema educativo en cualquier país del mundo, y no lo es menos para América Latina como

región (Reyes, 2016).

Considérese que la educación es un proyecto humanizador asumido por los Estados nacionales como deber de su fundación, y a la vez, como derecho humano (Molina-Gutiérrez et al., 2024; Prieto, 2006; Reyes, 2023). En tal sentido, el Estado se encuentra en el deber de crear, sustentar, cualificar y proyectar el sistema educativo correspondiente para dar cumplimiento, tanto al deber como premisa del Estado, como también al derecho ciudadano. Entre uno de sus cometidos, está el deber y la necesidad de formar los profesionales que necesita para dar cuenta del cumplimiento del derecho reconocido, para dar cuenta de las necesidades de formación de la población, y al mismo tiempo, para dar cuenta de las necesidades de desarrollo del país en cuanto tal. Siendo así, se genera la oferta formativa, y se formalizan los programas en desarrollo, bien sea, por iniciativa estatal, o por iniciativa privada que cumple con los estándares exigidos (Prieto, 2006).

El Estado es el que criteria los estándares bajo los cuales han de ser aprobados los programas formativos, sea cual sea el nivel, y ello no lo hace ninguna instancia distinta, o sea, lo hace el Estado a partir de las instituciones que le constituyen. Ahora, ¿por qué se alude a la figura del Estado? Pues, porque resulta que las concepciones curriculares son visadas por sus instituciones. ¿Qué quiere decir esto? Lo que quiere decir es que, cuando el curriculum es aprobado, las nociones sobre las cuales se genera y se construye, son las ideas, concepciones, valores y prácticas que las instituciones del Estado han de emplear, implementar y transmitir, representando el sustrato epistémico y político de la formación sobre el que se yergue el proyecto educativo de un sistema nacional. Claro está, se espera que en el marco de la construcción del curriculum, se generen procesos que permitan la participación colectiva de toda la sociedad, y para ellos existen diversos mecanismos a emplear (Llanos, 2023; Reyes, 2023). Además, es de comprender también que, el sistema escolarizado implementa la idea curricular transmitida a partir de los instrumentos jurídicos y administrativos correspondientes, y son las y los docentes junto a sus estudiantes quienes van construyendo el conocimiento situado en los distintos espacios de aprendizaje en los que

se reúnen, con el apoyo y soporte de toda una estructura escolar que se encuentra al servicio de semejante proyecto (Prieto, 2006), o por lo menos, esa es la premisa deontológica.

Las nociones, conceptos y categorías no son neutras, no son asépticas (Ahualli, 2021). Tras cada una de ellas existe una fuerte carga epistemo-política y sociocultural que no se puede ignorar. Y esto no es menos en el campo disciplinar de la denominada Educación Física. De hecho, cuando Sérgio (citado en Trigo, 2015) focaliza su propuesta de la motricidad humana como ciencia, directriza una fuerte crítica a la Educación Física, sosteniendo lo que sigue:

La ciencia de la Motricidad Humana (CMH) ha de transformarse en un “ideal de emancipación”, ya que ella nace como una lucha contra todos los dualismos, hombre-mujer, señor-siervo, cuerpo-alma, blanco-negro, etc. Nuestra teoría es la más politizada que yo conozco, en el área de las ciencias humanas, porque desenmascara una ciencia que fundamentaba el colonialismo... hacer de la CMH una llamada a la democratización de los saberes, en un diálogo donde entrarán aquellos a quien le fue robada la voz; y una llamada a una epistemología sin marginados, subalternos o excluidos. A la concepción hegemónica que la Educación Física ha ejercido, en todo el mundo, transportada por las relaciones de producción capitalistas, anteponemos nosotros la CMH que se dice “ciencia” porque sólo puede ser ciencia lo que es libre y libertador. Nuestra práctica de producción del conocimiento se confunde con la lucha de todos los explotados y marginados por un mundo mejor, es decir, ella es anti-capitalista, anti-sexista, anticolonialista (p. 87).

Una concepción de cuerpo en el que a este se le admita como un objeto subsidiario, es asumido de forma exclusiva como materia orgánica, sesgando, no solo el curriculum y los aprendizajes, sino también, limitando las posibilidades reales de aprehender saberes y conocimientos, sesgando formas comprensivas de la ciencia y la educación, subordinando campos disciplinares, y sirviendo en bandeja de plata esta idea de cuerpo a una lógica de mercado que le emplea precisamente de esa manera (Pérez-

Henao, 2011; Reyes, 2024). La administración curricular plantea una fragmentación que se sigue evidenciando, en pleno siglo XXI, al mantener una lógica pensada en áreas del saber, asignaturas que, en muchísimos casos no dialogan y en las que no hay por dónde hacerlo dado el perfil curricular armado a su alrededor. Quizá, en vez de seguir pensando en áreas de formación, podría ser una opción pensar en dimensiones. Desde ya, las lógicas enunciativas y constitutivas de un área aparecen demarcadas porque refieren a zonas y espacios, todos ellos con límites, con fronteras. En cambio, la dimensión reporta a un *corpus in crescendo* que se vincula y se fusiona al punto de entenderse como un todo (Reyes, 2024).

La fragmentación de la que se habla, se advierte no solo en la asignaturización del currículum, sino que también afecta a lo que se piensa y se hace desde el ámbito disciplinar de la Educación Física. Por ejemplo: cuando se cree que lo atinente al cuerpo es responsabilidad de este campo profesional, generando, al parecer, tipos de conocimiento que son más o menos válidos. Así, se advierte que la formación intelectual pareciera ser de primer orden y relevancia, por sobre un tipo de formación que prioriza lo manual o lo técnico, y ni qué decir entonces del acuartelamiento de eso a lo que denominan ‘cuerpo’ como prioridad de la Educación Física. Esa misma lógica que fragmenta, que separa, que divide, provoca discriminación al imponer cánones estéticos, impone patrones y homogeneidades a las cuales luego denomina normalidades, patentando así la creación de sub-normalidades, o como lo destaca no solo la literatura, sino también las representaciones sociales y el uso cotidiano: anormalidades (Foucault, 2007).

El mercado advierte e impone, también (aprovechando semejante nicho), una noción de cuerpo-objeto, de cuerpo-mercancía, obligando la institución de patrones y estándares en las comprensiones corporales, homogeneizando experiencias, cosificando al ser humano, y, sobre todo, lógicas taxonómicas del cuerpo en una operación de conversión de la oferta y la demanda (Monkobodzky, 2008). De allí los concursos de belleza, de allí los patrones estéticos que impone el mercado y todo lo que ello genera a nivel de la moda, cirugías estéticas, salud, patrones del deporte, modelaje,

industria de la música, cine, televisión, la industria de la pornografía, entre otros espacios (Falero, 2017; Han, 2013; Saavedra, 2024). Existe todo un serial de patologías causadas por esta misma lógica consumista y cosificadora que implica un culto al cuerpo (Román, 2008), y que incluye distorsiones de la imagen corporal y la misma conciencia corporal, bulimia, anorexia, vigorexia, obesidad, sobrepeso, enfermedades metabólicas de distinto signo, etc. (García-Volpe y Murray, 2023; Martínez, 2014).

Esta perspectiva mecanicista e instrumental del cuerpo es propia de la lógica occidental, lógica que excluye cualquier otra comprensión en tanto las coopta y las subalterniza. Y esa visión instrumental obedece a una noción de utilidad. Así, lo que se espera y se proyecta sobre el cuerpo es la constitución ‘del objeto’ porque es el que puede activar la escisión de la persona humana, y convertir el cuerpo en medio, en vehículo. De allí que se busquen cuerpos fuertes, cuerpos rápidos, cuerpos ágiles, atléticos, esbeltos, cuerpos tipo, de allí el modelo, el estereotipo. Así, esa visión instrumental practica e impone la exclusión de aquello que no comprende y aquello que no le reporta utilidad, tan solo para colocar un par de ejemplos: las emociones y sentimientos, la espiritualidad.

Superar una lógica que ha crecido como crece una avalancha, tan solo puede hacerse considerando los ámbitos más cruciales en la formación como son la familia, la escuela y la comunidad. Además de ello, y desde proyectos que nazcan en estos tres ámbitos, también pueden generarse y producirse materiales que, aprovechando las bondades de los medios de comunicación, las redes sociales, la inteligencia artificial, entre otros, concienticen y favorezcan, no solo la reflexión crítica sobre esta realidad, sino que también provoquen la toma de decisiones con respecto a estilos de vida saludables que no estén alienados con el mensaje y la realidad cosificadora del cuerpo.

Conclusiones

Pensar un proyecto educativo con características que propendan a una formación integral, no puede hacerse desde la parcialidad y/o fragmentación

de lo humano. De allí que, pensar el cuerpo haya sido y siga siendo una tarea ineludible de cualquier sistema y de cualquier proyecto educativo.

Las nociones y concepciones que se erigen en torno a diversas categorías son relevantes en tanto y cuanto se constituyen en sustento epistémico que da soporte a un campo disciplinar, y no solo en cuanto al ámbito teórico y enunciativo, sino también en cuanto a las prácticas que validan y auscultan los posicionamientos teórico-epistémicos ya declarados. Siendo así, vale decir que las categorías de cuerpo, sujeto, motricidad, movimiento y corporeidad (no por ello las únicas) son fundamentales en todo proyecto educativo, y más aún cuando se atiene al ámbito de la Educación Física como campo disciplinar al que se le ha asignado históricamente la responsabilidad de la formación ‘corporal’, siendo este un error, a propósito de la comprensión de las ciencias de la motricidad humana y la perspectiva inter y transdisciplinar que debería transversalizar la arquitectura curricular y la práctica pedagógica.

Las ciencias de la motricidad humana, como perspectiva paradigmática multifocal y multidimensional, no vienen a suplantarse a la Educación Física, no le sustituyen, como algunos podrían estar proponiendo, pero sí focaliza una nueva comprensión de lo humano y cómo puede ser abordado desde una perspectiva integral en pedagogía, dando un mensaje que apunta también a una resemantización del campo disciplinar.

Una formación integral implica un ejercicio pedagógico que se sustente en la transversalidad corporal del curriculum, que supere las lógicas de las trincheras disciplinares, que desdibuje las fronteras, no solo entre las disciplinas, sino también en relación con los ámbitos formativos (familia, escuela, comunidad, web, medios de comunicación, entre otros). Esto, sin más, implica la asunción de posicionamientos epistémicos y políticos en torno a comprensiones de la educación y la formación. De allí que, se advierten relaciones entre las nociones desarrolladas que avizoran conexiones relevantes. Por ejemplo, entre las nociones de cuerpo y sujeto, se logra advertir que las ideas de autonomía, libertad y conciencia, bisagran las definiciones y las armonías que surgen entre tanto lo que se pretende es

una educación que faculte al ser humano para su pleno desarrollo siendo conscientes de sí mismos, para la autonomía progresiva en términos de la individualidad y el alcance de la libertad como proyecto colectivo, como lo menciona Jean Luc Nancy con su propuesta de comunidad de los cuerpos. Lo mismo ocurre con las nociones de movimiento, motricidad y corporeidad, que, en todo caso, aluden, no solo a elementos de orden físico, sino que les exceden y nucleon todas las dimensiones de lo humano.

Conflicto de intereses

El autor manifiesta no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Aguayo R., H. B. (2010). Las prácticas escolares de los educadores físicos. *Perfiles Educativos*, XXXII (128), 97-117. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13212456006.pdf>
- Águila S., C. y López V., J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413–421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- Aguirre G., J. C. y Jaramillo E., L. G. (2012). Somatología: fundamentos epistemológicos de la motricidad humana. *Motricidad y Persona*, 10, 51-61. <https://n9.cl/zs95u3>
- Ahualli, R. (2021). La Educación Física y la recreación, en asepsia. En: A. D. Reyes R. y C. Romero (Eds.). *La Educación Física en tiempos de pandemia y confinamiento. Experiencias pedagógicas y reflexiones*, pp. 57-78. Universidad Adventista de Chile & Universidad de Cundinamarca.
- Almonacid F., A. (2006). Jugando con el trío “complejidad – epistemología – motricidad” desde la Educación Física. *Pensamiento Educativo*, 38, 141-153. <https://n9.cl/whv7w>
- Alonso, M. C. R. (2011). El posicionamiento epistemológico, metodológico y encuadre teórico de una investigación en curso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 2, 5–16. <https://doi.org/10.30972/riie.023697>

- Arenas M., M. A. (2013). ¿Qué hacen *los educadores físicos*? Universidad Pedagógica Nacional.
- De Sousa, J. A. (2015). Lesiones y recuperación a la luz del nuevo paradigma. En: E. Trigo (Coord.). *Pensar y transformar: un legado de Manuel Sérgio*, pp. 117-148. Instituto Internacional del Saber.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas.
- Barraza M., A. (2014). (Coord.). *Posicionamientos epistemológicos desde una perspectiva doctoral*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Battan H., A. (2023). Apuntes críticos a la distinción Leib-Körper en Ideas II y la centralidad del Leib-Körper para la fenomenología de la corporeidad. *Investigaciones Fenomenológicas*, 20, 33-54. <https://doi.org/10.5944/rif.20.2023.36765>
- Benjumea P., M. M. (2010). *La motricidad como dimensión humana. Un abordaje transdisciplinar*. Instituto Internacional del Saber.
- Cárcamo, H. (2016). El sujeto como categoría de análisis de la ciudadanía. *Cinta de Moebio*, 56, 231-242. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n56/art09.pdf>
- Casadesús B., F. (2016). Liberar el alma del cuerpo-prisión: la función de la verdadera filosofía. *Archai*, 17, 173-197. <https://www.redalyc.org/journal/5861/586162800010/586162800010.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2001). *Estándares de la Profesión Docente. Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud. Educación Básica/Media*. Ministerio de Educación.
- Cortés M., J. (2023). La motricidad como intención y consciencia. En: Actas del 15° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 2 al 7 de octubre de 2023. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.16572/ev.16572.pdf
- Escobar C., M. R. (2015). Cuerpo y subjetividad en Latinoamérica: resistencia a la cultura somática del capitalismo. *Nómadas*, 43, 185-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5428007>
- Escobar, M. (2020). La educación del cuerpo en la comunidad Kichwa Mandari Panga. Cosmovisión de los pueblos originarios en el

- cuerpo. *Educación Física y Ciencia*, 22(3), e144. <https://doi.org/10.24215/23142561e144>
- Estrella, J. (1987). El problema de la relación alma-cuerpo. *Revista Chilena de Humanidades*, 9, 55-71. <https://revistachilenahumanidades.uchile.cl/index.php/RCDH/article/view/39423>
- Falero, J. C. (2017). Moda, cuerpo y sociedad. *Actas de Diseño*, 24, 226-231. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/2303>
- Flores, L. (2003). Fenomenología de la espacialidad en el horizonte de la corporalidad. *Teología y Vida*, 44(2-3), 265-269. <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492003000200011>
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://www.jstor.org/stable/3540551>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (2017). *El estado oculto de la salud*. Gedisa.
- Gaggianesi, A.; Prieto, E.; Díaz, L.; Elena, A. y Ferrari, S. (2000). *Los saberes corporales, lúdicos y motores en la formación docente*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Gallo C., L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(2), 231-242. <https://n9.cl/910cr>
- Gambau i P., V. (2018, 26 de julio). “En las ponencias aprobadas por la ‘II Asamblea Nacional de Profesores de EF’ (1949)”. [Consulta: 18-2-2025]. <https://n9.cl/p9407>
- García-Volpe, C. y Murray H., M. (2023). Alteraciones del comportamiento alimentario: anorexia, bulimia, atracones. *Protocolos Diagnósticos y Terapéuticos en Pediatría*, 1, 519-534. https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/42_alter_anorexia.pdf
- Garduño D., J. (2022). (Coord.). *Pedagogía y didáctica de la formación del educador físico*. Qartuppi.
- Godoy, E. (2016). Cuerpo y conciencia trascendental en E. Husserl. *Síntesis*, 7, 204-224. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/6295303>
- Gómez, R. H. (2012). Del movimiento a la acción motriz: elementos para

- una genealogía de la motricidad. *Educación Física y Ciencia*, 14, 49-60. <https://n9.cl/74bf8>
- González, J.; Salazar, D.; Vazquez, L.; Maldonado, H. y Carreón, V. (2025). Inteligencia artificial en la formación de educadores físicos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 1536–1545. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3433>
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física. La corporeidad*. Ediciones Novedades Educativas.
- Grasso, A. y Erramouspe, B. (2005). *Construyendo identidad corporal*. Ediciones Novedades Educativas.
- Guzmán R., R. (2022). Prólogo. En: J. Garduño D. (Coord.). *Pedagogía y didáctica en la formación del educador físico*, pp. 6-14. Qartuppi.
- Han, B-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Hurtado H., D. R. (2008). Corporeidad y motricidad: una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação e Sociedade*, 29(102), 119-136. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100007>
- Husserl, E. (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lagardera O., F. (2021). Educación de las conductas motrices: leer, comprender y aplicar a Parlebas. *Acción Motriz*, 27, 8-31. <https://n9.cl/pqedf>
- Lagos H. R. y Mujica J., F. (2023). Prefacio. En: R. Lagos H. y F. Mujica J. (Eds.). *Educación Física chilena: reflexiones epistemológicas, escenarios y proyecciones*, pp. 7-8. Universidad Autónoma de Chile.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 67-77. <https://n9.cl/leyax>
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (1999). *Antropología del dolor*. Seix Barral.
- Llanos C., E. N. (2023). La participación ciudadana en la educación pública. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la*

- Educación*, 7(29), 1515–1533. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.610>
- Martins, F. (2020). Saberes corporales en juego. *Desde la Patagonia difundiendo saberes*, 17(29), 24-29. <https://n9.cl/tl077>
- Martínez G., J. E. (2014). Construyendo los cuerpos “perfectos”. Implicaciones culturales del culto al cuerpo y la alimentación en la vigorexia. *Universitas*, XII(21), 77-99. 10.17163.uni.n20.2014.12
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Molina, J. M. (2013). Monismo, dualismo e integracionismo. ¿Está el alma humana en el cerebro? *Naturaleza y Libertad, Revista de Estudios Interdisciplinarios*, 2, 147-173. <https://doi.org/10.24310/nyl.v2i1.3993>
- Molina-Gutiérrez, T. D-J.; Mejías-De Parra, T.; Meza M., D. A. y Luzardo-Martínez, H. (2024). La educación como derecho humano y el derecho humano a la educación. *EPISTEME KOINONIA*, 7(14), 174–188. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4198>
- Monkobodzky, S. (2008). El cuerpo ¿un objeto de consumo? Reflexión desde una perspectiva económica. *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata*. [Consulta: 12-10-2028]. <https://n9.cl/0wreg4>
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Magisterio.
- Morín, E-. (2000). Antropología de la libertad. *Gazeta de Antropología*, 16(1), 1-11. <https://n9.cl/d5zlh>
- Murcia-Peña, N. y Corvetto-Castro, G. (2021). Motricidad y corporeidad como relaciones basadas en el desarrollo de lo humano. *Cinta de Moebio*, (70), 55–67. <https://n9.cl/9a6ro>
- Muzio, R. N. (2014). *Biología del comportamiento*. Universidad de Buenos Aires.
- Nancy, J-L. (2003). *Corpus*. Arena Libros.
- Palacios M., J. C.; Reynaga E., P. y Colunga R., C. (2018). Monismo, dualismo mente-cuerpo y perezhivanie. *Caleidoscopio*, 38, 81-89. <https://n9.cl/e5mnrz>
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación Alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos.

- Cinta de Moebio*, 25, 1-7. <https://n9.cl/jri0hr>
- Páramo V., V. (2012). El eterno dualismo antropológico alma-cuerpo: ¿roto por Láin? *Thémata, Revista de Filosofía*, 46, 563-569. <https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/429>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Editorial Paidotribo.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1). <https://n9.cl/qdii0>
- Pawelski, M. (2022). Between ‘Körper’ and ‘Leib’ – Translating Michel Foucault’s concept of the body after Friedrich Nietzsche. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 31(1), 88-103. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2022.2147846>
- Pazos-Couto, J. y Trigo, E. (2014). Motricidad humana y gestión municipal. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 373-387. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n1/art22.pdf>
- Peña-Baeza, A. (2024). ¿Es la Educación Física, ciencias de la motricidad humana? *Journal of Movement and Health*, 21(1), 1-3. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue1\(2024\)art195](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue1(2024)art195)
- Pérez-Henao, H. (2011). Reality show cambio extremo: el cuerpo como mercancía en la sociedad globalizada. *Cuadernos de Información*, 29, 51-58. <https://n9.cl/a7nt7>
- Pitarch, P. (2000). Almas y cuerpos en una tradición indígena tzeltal. *Archives de Sciences Sociales des Religions*, 112, 31-48. 10.4000/assr.20245
- Prieto F., L. B. (2006). *El Estado docente*. Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Ratey, J. J. (2001). *A user’s guide to the brain*. Pantheon Books.
- Rey, A. y Canales, I. (2007). Discurso Epistémico para una Ciencia de la Motricidad. *Cinta de Moebio*, 28, 117-140. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25936>
- Reyes-Rodríguez, A. C. y Reyes R., A. D. (2022). Imaginario social docente en torno a la categoría “formación”. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 85–98. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp85-98>
- Reyes R., A. D. (2024). *Educación Física desde una perspectiva crítica y otros*

temas. Fondo Editorial UNEY.

- Reyes R., A. D. (2023). Políticas públicas desde su concepción hasta una matriz epistémica propositiva. *Revista Idelcoop*, 240, 34-57. <https://n9.cl/hvr31>
- Reyes R., A. D. (2022). Constitución del sujeto, Educación Física y sociomotricidad: campos tensionados. *Retos*, 45, 767-778. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.93008>
- Reyes R., A. D. (2020). Políticas públicas educativas y constitución del sujeto político. *Revista Educación y Sociedad*, 18(3), 30-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8087896>
- Reyes R., A. D. (2019). Motricidad humana: algo más que un giro lingüístico ¿Qué, del cuerpo y la educación física? *Revista EDUCARE* 23(1), 54-84. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.11>
- Reyes R., A. D. (2016). De la Educación Física y sus posibilidades desde la teoría crítica latinoamericana. *Ameerijsha*, 1(1), 6-35. <https://n9.cl/k9bzt>
- Reyes R., A. D. (2014). Consideraciones básicas sobre la asunción de conocimiento. *Praxis & Saber*, 5(9), 103-126. <https://doi.org/10.19053/22160159.2702>
- Reyes R., A. D. y Martínez R., E. (2024). Contradictions in Chilean public education policy: physical education and health case. *Frontiers Sports Active Living*, 6, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1410849>
- Reyes R., A. D.; Reyes R., C. A. y Reyes R., A. C. (2016). Pensar la educación física. *Diálogos Pedagógicos*, 14(27), 107-129. <https://n9.cl/aq41y>
- Rivera-Juárez, J. M.; Rivera-Vargas, Y. y Cabrera-Muruato, E. (2019). Evolución histórica del concepto cantidad de movimiento. *Latin-American Journal of Physics Education*, 13(2), 1-6. <https://n9.cl/nttcj>
- Román M., B. (2008). El culto al cuerpo: algunas reflexiones filosóficas. *Bioética & debat*, 14(52), 1-5. https://raco.cat/index.php/BioeticaDebat_es/article/view/259466
- Rueda P., L. (2006). Principios de biomecánica. *Apunts. Medicina de L'Esport*, 40(148), 39-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/>

articulo?codigo=2148207

- Saavedra P., B. O. (2024). El cuerpo humano como mercancía pornográfica en La Sociedad de la Transparencia. *Revista Metanoia*, 9(1), 92-111. <https://doi.org/10.53870/metanoia20241346>
- Biblia Reina Valera (1960). Sociedades Bíblicas Unidas (Obra original publicada en 1960).
- Scarone, D. (1987). *Credos contemporáneos*. Asociación Publicadora Interamericana.
- Sérgio, M. (2006). Motricidad humana. ¿Cuál es el futuro? *Pensamiento Educativo*, 38, 14-33. <https://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/23935>
- Sérgio, M. (1994). *Motricidad Humana*. Instituto Piaget.
- Soto, M. C.; Marín, R. y Guzmán, I. (2017). Análisis reflexivo de la práctica educativa del educador físico. *Omnia*, 23(2), 46-55. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73754834005.pdf>
- Toro A., S. y Vega R., J. (2021). *Manifestaciones de la motricidad humana. Brotes desde el sur*. Ediciones UACH.
- Trigo, E. (2015). (Coord.). *Pensar y transformar: un legado de Manuel Sérgio*. Instituto Internacional del Saber.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Varsi R., E. (2019). Los actos de libre disposición del cuerpo humano. *Acta Bioethica*, 25(1), 9-23. <https://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v25n1/1726-569X-abioeth-25-1-00009.pdf>

