



DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19.i1.8661429>


Artigo Original

Corporeidad y educación física: tensiones en el escenario educativo

*Corporeidade e educação física:
Tensões no cenário educativo*

*Corporeality and physical education:
tensions in the educational context*

Rodrigo Castillo-Cuadra¹ 

Alberto Moreno-Doña² 

RESUMEN

Objetivo: El presente artículo se instala en la problemática del cuerpo y su valoración al interior de los sistemas educativos. **Metodología:** En el campo epistemológico, sobre esta deuda que tiene la educación con la comprensión profunda de la corporeidad, y sus distintos procesos, es que reflexionaremos críticamente. **Resultados:** Constatamos que la corporeidad en tanto dimensión no es considerada de manera suficiente al momento de elaborar los planes de estudios al interior de los currículums nacionales. La categoría de corporeidad aún percola en estructuras del pasado, concibiéndola como un momento orgánico posterior a la manifestación del pensamiento. No existen esfuerzos sentidos en educación que permitan incorporar la corporeidad a los procesos de construcción de conocimiento, de ahí la disposición física de los sistemas educativos que observamos a menudo. **Consideraciones Finales:** En pleno siglo XXI aún nos movemos con categorías y concepciones educativas del siglo XIX. Nuestro interés en el presente análisis es, junto con establecer ideas críticas respecto de este estado de situación, aportar propuestas para la revaloración de la corporeidad al interior de los procesos educativos. A saber, juego, narración orgánica, prolepsis corpórea, entre otros aspectos.

Palabras clave: Corporeidad. Crítica. Currículum. Educación. Educación Física.

¹ Universidad Católica del Norte, Departamento de Teología, Coquimbo, IV Región, Chile.

² Universidad de Valparaíso, Facultad de Medicina, Escuela de Educación Parvularia, Viña del Mar, Región de Valparaíso, Chile.

Correspondência:

Rodrigo Alejandro Castillo Cuadra. Universidad Católica del Norte, Campus Guayacán, Departamento de Teología, Calle Larrondo, 1281, Coquimbo, Chile. Email: racastillo@ucn.cl



RESUMO

Objetivo: O presente artigo se instala na problemática do corpo e sua valorização no interior dos sistemas educativos. **Metodologia:** No campo epistemológico, refletiremos criticamente sobre esta dívida que tem a educação para a compreensão profunda da corporeidade e seus distintos processos. **Resultados:** Constatamos que a dimensão da corporeidade não é considerada de maneira suficiente no momento de se elaborar os planos de estudo no interior dos currículos nacionais. A categoria da corporeidade ainda se configura em estruturas do passado, sendo concebida como um momento orgânico que resulta da manifestação do pensamento. Não existem esforços sentidos na educação que permitam incorporar a corporeidade aos processos de construção do conhecimento, daí a disposição física dos sistemas educativos que frequentemente observamos. **Considerações Finais:** Em plano século XXI ainda nos movemos com categorias e concepções educativas do século XIX. Nosso interesse na presente análise é, ao mesmo tempo em que estabelece ideias críticas a essa situação, colaborar com propostas para a revalorização da corporeidade no interior dos processos educativos. A saber, jogo, narração orgânica, prolepse corpórea, entre outros aspectos.

Palavras-chave: Corporeidade. Crítica. Currículo. Educação. Educação física.

ABSTRACT

Objective: The current article deals with the difficulties derived from the body and its assessment in education systems. **Methodology:** In the epistemological field, and in a critical way, we will reflect about the debt that education has with the deep comprehension of corporeality and its different processes. **Results:** It will be confirmed that the corporeality dimension is not sufficiently taken into account in the preparation of study plans in national curricula. The corporeality category still percolates in structures from the past, being conceived as an organic moment subsequent to the thought appearance. There are no felt efforts in education which would allow for the inclusion of corporeality in the knowledge building processes, hence the frequent physical arrangement observed in education systems. **Final considerations:** In the middle of the 21st century, we are still working with educational categories and conceptions from the 19th century. Besides establishing critical ideas in relation to the current situation, our interest in the current analysis is focused on outlining proposals for increasing the value of corporeality in the educational processes. Namely, playing, organic narration, corporeal prolepsis (among other aspects).

Keywords: Corporeality. Critique. Curriculum. Education. Physical Education.

INTRODUCCIÓN

Nuestro foco es el escenario educativo actual en Chile. Sobre él volcaremos nuestras reflexiones, movidos por la importancia que tiene para nuestro país generar aportes que abran perspectivas para una escuela, en general, y una educación física (en adelante EF), en particular, que en su estado actual parecen siempre agonizar. El texto surge desde el cuerpo o, más bien, desde lo que llamaremos una 'corporeidad simbólica para la educación'. Nuestro interés se aloja en las preguntas olvidadas por la tradición educativa formal, a saber: ¿cómo integramos la condición de corporeidad a los currículums educativos?, ¿la corporeidad y sus dinámicas es de exclusiva responsabilidad de la E.F o habrán formas de trabajar esta condición en otras asignaturas al interior del currículum?, ¿habremos sopesado suficientemente la idea de que la cognición y sus funciones sobrepasa las funciones cerebrales incorporando al cuerpo en estas funciones? Todas estas preguntas son relevantes para repensar la educación en general y la EF en lo particular.

Debemos relevar la importancia del cuerpo en los procesos educativos en relación con su presencia en el currículo, tal que le permita reintegrarse a una experiencia educativa más completa. Nos referimos a la idea de que el proceso de enseñanza y aprendizaje no debiera ser un mero intercambio de experiencias sino procesos desde los que vivenciar el conocimiento de modo tal que estas experiencias se puedan transferir al caudal de aprendizajes de los y las estudiantes (ROZO, 2002). Llamaremos a esto 'corporeidad simbólica para la educación', puesto que las implicaciones que del cuerpo emanan, son múltiples y complejas como para no tenerlas en cuenta al momento de diseñar procesos educativos. Poner el cuerpo en dirección al currículo implica diseñar algunas líneas de trabajo que nos permitan trazar caminos para su integración. A continuación, proponemos algunas directrices: a) Promover la interdisciplina entre asignaturas que involucren actividad corporal tal que las habilidades promovidas por éstas permitan a la corporeidad un despliegue mayor que no se circunscriba solamente a la clase de E.F. b) Diseñar actividades didácticas que permitan el involucramiento de la actividad corporal en las funciones cognitivas. Estas actividades pueden estar presentes en cualquier asignatura al interior del currículum. c) Corporeizar la evaluación, tal que los distintos indicadores de evaluación no sean marcas externas al proceso educativo, sino que arrojen indicadores de logros sobre la base de la participación corpórea de los y las estudiantes en el proceso educativo.

Retomando la reflexión, sostenemos que el escenario escolar está lleno de esfuerzos por encontrar fórmulas que garanticen buenos resultados en términos disciplinares. Nos referimos a contenidos que muestren saberes importantes de conseguir por parte de los/las estudiantes para insertarse en el mundo 'real', que en el caso de la EF se traduce, generalmente, en la construcción de un estilo de vida activo y saludable. En esta línea constatamos la existencia de un tipo de proceso de 'enseñanza - aprendizaje' centrado principalmente en las facultades

que ejerce el dominio de la cognición, entendida ésta como procesos de pensamiento orientados a la resolución de problemas lógico – matemáticos o lógico verbales, los cuales no suelen presentar vinculación alguna con los procesos corpóreos, sensibles y afectivos del ser humano.

En nuestro planteamiento del problema, damos cuenta que la acción educativa, impulsada desde el currículum nacional, impulsa al profesorado al uso de estrategias metodológicas conducentes a procesos educativos tradicionales basados en la transmisión pasiva de los conocimientos, acciones que no despiertan el interés de las y los estudiantes, quedando así relegados a un lugar pasivo al interior del proceso educativo (CORTÉS, 2011). La premisa educativa que criticamos es aquella que concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje como el lugar donde el estudiante desarrolla capacidades para la resolución de problemas estandarizados previamente por el propio sistema educativo (aprendizajes esperados) los cuales, por medio de dispositivos de evaluación, les asignarán variables numéricas a sus evidencias. Las prácticas corporales involucradas en todo proceso de aprendizaje no son consideradas y, peor aún, cuando lo son, quedan reducidas al universo de lo cuantificable, como si la corporeidad no tuviera otros marcos de cualificación donde pudieran observarse sus avances.

Francisco Varela se pronuncia al respecto desde lo que se han denominado las ciencias cognitivas, con la intención de resaltar la importancia que tendría el entender una ‘cognición corporizada’ de la manera que venimos expresando.

Explicuemos qué significa el giro “acción corporizada”. Al hablar de “corporizada”, deseamos subrayar dos elementos: primero, que la cognición depende de las experiencias originadas en la posesión de un cuerpo con diversas aptitudes sensorio – motrices; segundo, que estas aptitudes sensorio – motrices están encastradas en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio [...] Al usar el término “acción”, deseamos enfatizar nuevamente que los procesos motores y sensoriales, la percepción y la acción, son fundamentalmente inseparables en la cognición vivida” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992, p. 202).

El citado autor pretende superar el inmovilismo en el que se encontraba la idea de cognición sostenida hasta entonces por toda la tradición del positivismo. Varela propone conceptos novedosos para entender cómo el organismo, en tanto entidad biológica, opera en una red autónoma y contextualizada en donde la cognición se transforma en “acción encarnada”; a saber, la “*enacción*”³ sería un modo de entender la cognición en donde los patrones sensorio – motores se presentan en una modulación constante con la percepción y la acción del sujeto que conoce. En este sentido, la corporeidad sería un acontecimiento orgánico de relaciones contextuales que operan no solo en dominios biológicos sino también

³ El neologismo ‘enacción’ traduce el neologismo inglés *enaction*, derivado de *enact*, ‘representar’, en el sentido de ‘desempeñar un papel, actuar’ (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992, p. 176)

relacionales generando un amplio repertorio de procesos cognitivos (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992, p. 176)

Contrariamente vemos como los procesos educativos formales pretenden modificar estructuras de pensamiento asumiendo un tipo de cognición sin cuerpo; procesos carentes de movimiento y kinésica espacial⁴ (OSUNA, 2018). Defendemos la idea de que los procesos educativos deben tener como fundamento un tipo de enseñanza que permita la construcción de un aprendizaje tal que posibilite en los y las estudiantes la necesidad de explorar el mundo y la vida superando las técnicas de adiestramiento que apuntan a generar respuestas mecánicas y repetitivas ante ciertos estímulos. Somos conscientes que educar no es recrear mecanismos de reproducción sino más bien generar motores de transformación de la cultura. Para ello requerimos de toda cognición y toda corporeidad comprometidas con el proceso.

De ahí la gran responsabilidad de la educación en la tarea de preparar y disponer al ser humano para su propio encuentro, el encuentro con otros y con el mundo. Generalmente observamos que los lugares donde se dan los procesos educativos se caracterizan por ser espacios acotados y rígidos; salas y patios escolares rectangulares; sillas, mesas y material deportivo dispuestos en orden geométrico, ordenados en filas perpendiculares a la 'autoridad' del profesor /a; todo apuntando hacia adelante, mirando un plano en donde se distingue la figura de un docente que se conduce frente a sus estudiantes, vertiendo sus puntos de vistas, diagnósticos e interpretaciones sobre una realidad dada, tomando para sí la idea de ser el guía y conductor de todo el proceso de aprendizaje.

El supuesto desde donde nace esta idea es que todos los/as estudiantes se presentan como una suerte de 'tabula rasa'⁵, que deberán permanecer inmóviles, sentados, como receptáculos de todos los contenidos que el profesor/a debe entregar, negando toda posibilidad de movimiento e interacción como parte del proceso. Y en el caso de la EF, desde un movimiento repetitivo, mecánico y sin sentidos contextualizados a las realidades particulares.

Entonces la pregunta es evidente: ¿cuál será la sospecha que nos impide educar bajo la idea de un 'conocimiento encarnado'? En palabras de Francisco Varela:

Estamos atrapados en una contradicción. Por una parte, aun el más somero vistazo a la experiencia nos indica que ella está en cambio constante, más aún, que siempre depende de una situación

⁴ Utilizamos la expresión para referir la importancia de poner el cuerpo en movimiento, esto permite conocer los límites del cuerpo en el espacio y promover sus coherencias simbólicas.

⁵ Utilizamos una expresión latina utilizada en el acervo educativo que significa "tablilla sin escribir", hace alusión a la idea de que él y la estudiante es un sujeto pasivo, como una suerte de hoja en blanco donde el docente debe escribir los contenidos para hacer de él un depositario de todos los conocimientos.

particular. Ser humano, estar vivo, es estar siempre en una situación, un contexto, un mundo. No hay en nosotros nada que sea objetivo de la experiencia y permanezca constante o independiente de las situaciones". (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992, p. 83).

Sabemos que existe la obligatoriedad, en los planes de estudio, de que los estudiantes asistan a la asignatura Educación Física y Salud, así denominada en el contexto chileno. Sin embargo, pensamos en otro escenario: un currículo fundado a partir de una concepción de corporeidad que asuma por una parte el movimiento y, por otra, la dinámica corpórea como parte de la construcción de conocimientos. Un entronque entre los contenidos disciplinares y los espacios-tiempos lúdicos en donde se dé una relación horizontal entre las prácticas pedagógicas tendientes a los contenidos disciplinares y las prácticas en donde el cuerpo y el movimiento sean protagonistas.

Postulamos un lineamiento pedagógico que señale didácticas y prácticas pedagógicas que permitan la recuperación de las interacciones corporales en los contenidos disciplinares. Dado que entendemos el espacio pedagógico como un espacio de interacción es que fundamentamos ideas en favor de la recuperación de la experiencia pedagógica como una narrativa corporal en donde los planos orgánicos hablen. Concebir al cuerpo como lugar narrativo significa abrirse a los planos simbólicos de comprensión en donde el rostro, los ojos, las manos y los brazos hablan.. El "decir" desde la corporeidad es enhebrar una cognición orgánica que no es mediación entre pensamiento y cuerpo sino presentificación del cuerpo como acontecimiento. Si seguimos construyendo procesos pedagógicos de 'espaldas' al cuerpo nunca sabremos como darle un lugar pedagógico importante para la construcción de conocimientos.

Por el contrario, en las reuniones de narración de cuentos (que últimamente se están haciendo cada vez más populares), el cuerpo y sus emociones concomitantes se comprometen de inmediato, a la par con la mente. Este material cala tan hondo que un auditorio puede llegar a aullar de risa o a sobrecogerse de pánico. No es que la mente quede fuera en este caso; es sólo que no está examinando las cosas estrictamente desde afuera. Los cuentistas presumen lo que los historiadores rara vez hacen, es decir, que los seres humanos *no* son racionales, que no pueden ser comprendidos en términos de un análisis objetivo, y que sus más profundas y más significativas experiencias se viven en un nivel vastamente invisible, una región indefinida donde mente y cuerpo salen y entran uno del otro en un número infinito de combinaciones fugaces, lo que sólo puede ser evocado mediante alusiones, sensibilidad tonal, retórica y "resonancia". Estas conferencias de narrativa presumen también lo que la historia académica debe negar por definición: el que este mundo de sombras es el que realmente conforma la vida humana y, en un análisis final, el crisol en que se funde la historia (BERMAN, 1992, p. 105).

A nuestro entender, el lugar narrativo de la experiencia pedagógica es el cuerpo. Esto permite que convivan cuerpo y lenguaje en un espacio de relación en

donde la actividad educativa es pretexto y la interacción entre educandos es texto. Una lectura del desenvolvimiento horizontal de la corporeidad nos permite saber cuál es el lugar en donde el cuerpo acontece como hecho simbólico. La sincronía que emerge a partir de la interacción corpórea nos lleva a una experiencia horizontal en donde los/las estudiantes se disponen de manera extendida para abordar todo el fenómeno que significa construir aprendizajes. Insistimos en esta idea, los procesos educativos se logran de manera horizontal y no vertical al modo como se llevan a cabo hoy, amparando todo tipo de jerarquías. Toda verticalidad en las relaciones humanas está dada para generar competitividad y no colaboración, los procesos humanos acontecen de manera sincrónica pues es de ese modo que vamos tejiendo signos en el decurso de la historia (LÉVINAS, 2006).

El lugar desde donde nos situamos como académicos investigadores de los fenómenos educativos descritos en el presente artículo, corresponden a dos escenarios: uno es epistemológico y el otro experiencial. El primero se basa en nuestra experiencia como académicos universitarios pertenecientes a Escuelas de Pedagogías que se dedican a la Formación Inicial Docente en Chile. Al interior de estos planteles hemos podido nutrir una conversación y un conocimiento respecto de las necesidades de generar cambios en los sistemas educativos en la actualidad. En la medida en que hemos avanzado en propuesta curriculares y didácticas que promueven una formación inicial docente inclusiva e innovadora, nos hemos podido dar cuenta de la necesidad de tematizar la corporeidad al interior de los contextos educativos. El otro ámbito desde el cual nos situamos es el lugar experiencial; este surge a partir del contacto estrecho con el sistema escolar. Precizando el punto, prácticamente todas nuestras iniciativas de investigación tienen como escenario el contexto escolar. Además de llevar adelante funciones académicas, nos hemos inclinado por asumir roles formales de desempeño profesional en los centros escolares. Esta experiencia nos permite desplegar elementos de investigación etnográficas propias de la observación participante (GUBER, 2011) que consisten en agenciar roles activos en el sistema escolar desde el cuál podemos observar ciertos fenómenos educativos al tiempo que somos invitados a opinar e intervenir con acciones concretas de cambio. La concomitancia de estos factores permite nutrir un diálogo académico de saberes y experiencias los cuales convergen alrededor de ciertos problemas puntuales los que son objetos de análisis en el artículo que presentamos. El presente texto se conduce bajo la variante de los estudios exploratorios expresados con la técnica del ensayo y diálogo con autores(as).

EL QUEHACER EDUCATIVO Y LA CORPOREIDAD

Lo que tenemos ahora es adoctrinamiento del cuerpo. Las prácticas corpóreas escolares están ligadas a la repetición de estímulos prediseñados para dar cuenta de una orgánica estandarizada alejada de la construcción de espacios y tiempos de descubrimiento de la experiencia corpórea en toda su complejidad.

Hasta ahora 'educar el cuerpo' es abordarlo desde su tejido externo. Desde ese lugar se ha montado todo un programa centrado en mediciones sobre el rendimiento corporal. Un cuerpo entendido como un entramado de piezas biofisiológicas ordenadas y que forman parte de un todo mayor que es la máquina, una máquina perfecta de competición. El cuerpo es un sistema que debe competir con otros, pues dicha actividad competitiva nos permite diferenciarnos de los otros/as que no practican actividad física de forma regular. Y para que el cuerpo rinda adecuadamente, debe ser cuidado como tal, atendiendo al cuidado de los aspectos orgánicos del mismo.

En educación no existe una concepción de una práctica corpórea en el sentido de una *praxis*, como un obrar hacia un hacer transformador de la realidad. Los programas educativos a lo que propenden es a la separación del cuerpo de los procesos de pensamiento. Observamos en los sistemas escolares cierta resistencia a las ideas que permitan apostar por las prácticas corpóreas para desarrollar aprendizajes. Nos sumimos en la idea de que cuerpo y despliegue es igual a recreación; y para los paradigmas modernos en educación recreación es igual a distracción y pérdida de tiempo. Sabemos que en occidente, todas las formas de ocio productivo no juegan un papel importante al interior de los procesos de construcción de conocimientos. Los paradigmas modernos significaron el ocio como un momento inoficioso de distracción perdiendo la riqueza que tenía dicha categoría para el mundo antiguo. Llama la atención como la noción de recreo en el ámbito escolar significa pausa entre lecciones de clases. El recreo es un momento asistemático, no organizado, en donde el estudiante queda dispuesto para la distracción. En general, para los centros escolares, el recreo es ruido, momento en que el cuerpo acontece como caos (MORENO, 2016). Lo interesante es que los estudiantes, generalmente, manifiestan interés por permanecer en esa pausa, extenderse y dar continuidad a un momento que 'se les pasa volando'.

Nos preguntamos: ¿por qué no educar recreando? Recreo para nosotros tiene que ver con 'recrear', es decir, volver a presentar los símbolos que permiten que la escena educativa vuelva a ser visitada una y otra vez para distanciarse de ella, corregirla, generar nuevos caminos exploratorios, etc. El espacio-tiempo de recreación permite que el cuerpo se pliegue al proceso de aprendizaje masticando una experiencia que desborda lo meramente cognitivo. Aquí nos encontramos con otra premisa equivocada y es la idea de que en situación de caos la cognición cede, por tanto, no podríamos esperar aprendizajes en un espacio-tiempo desorganizado. Las experiencias alternativas en educación que involucran las expresiones artísticas y los espacios-tiempos lúdicos muestran lo contrario (CALVO, 2018). Sólo en espacios-tiempos de apertura y con posibilidades de exploración es que podemos fundar experiencia educativa, lo que no ocurre en estructuras jerárquicas de control.

El error estaría en el fundamento desde el que se legitiman esas prácticas mecánicas de lo corporal. Desentenderse de la corporeidad y de cómo esta

dinamiza sus procesos como mente o conciencia en los procesos de aprendizaje es seguir afirmando un tipo de dualismo que hoy no es posible sostener. El ámbito educativo ha resultado ser el menos permeable frente a los cambios paradigmáticos que nacen de la discusión y los hallazgos de las comunidades científicas. Cuesta comprender como en pleno siglo XXI aún nos movemos bajo presupuestos y prejuicios desde los que no se recoge la relevancia de la corporeidad relacional en los espacios-tiempos educativos.

Constatamos el hecho de que la corporeidad se ha extraviado del panorama reflexivo. Ello por considerarla un simple estertor o colgajo de la razón, una materialidad de menor valía que solo contiene presencias más esenciales como la razón o el espíritu. Estos supuestos de los que parte toda la racionalidad moderna son los ejes fundamentales de la arquitectura de pensamiento que entiende al cuerpo como una idea sin importancia y, por ende, no ocupa un lugar importante en ningún diseño político. Relegado a un plano menor, desde una mirada biopolítica, volvemos al cuerpo solo para considerarlo un producto del mercado: mercado de la belleza (cremas, ropa, artefactos), mercado de la salud (dietas, planes de entrenamiento), mercado del canon estético (tratamientos, recetas para la salud). Bajo la ilusoria idea de la promoción de la libertad, lo que encontramos es la construcción de nuevas cárceles para el cuerpo. Cárceles que lo someten a nuevas exigencias que generan otras formas de dualismo.

HACIA UNA NOCIÓN DE CUERPO VIVIDO

Nos resulta importante citar a Maurice Merleau-Ponty y su texto "Phénoménologie de la perception", publicado, en su primera versión, en París en 1945. Consideramos este texto como aporte sistemático desde la filosofía para pensar la corporeidad como un fenómeno integrado (relación sujeto - mundo perceptivo). El aporte de Maurice Merleau-Ponty al concepto de 'cuerpo vivido' en unidad con el mundo perceptivo, es fundamental para comprender la integración del cuerpo a la totalidad de los procesos de lo que él llama el 'mundo de la percepción'. El autor intenta establecer una filosofía que en tanto pensamiento nos lleve al descubrimiento de toda eventualidad que signifique observar el acontecer de la corporeidad en el mundo; es por eso que 'volver a las cosas mismas' resulta primordial, pues es una invitación a volver a mirar o volver a encontrarse con aquello que acontece.

La fenomenología es el estudio de las esencias y, según ellas, todos los problemas se resuelven en la definición de esencias: la esencia de la percepción, la esencia de la conciencia, por ejemplo. Pero la fenomenología es asimismo una filosofía que re- sitúa las esencias dentro de la existencia y no cree que pueda comprenderse al hombre y al mundo más que a partir de su "facticidad" (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 7)

Lo interesante es que el proyecto fenomenológico de Merleau – Ponty asume

un sentido de apertura de la conciencia hacia la existencia del sujeto en el mundo. Hablamos de un intento concreto de pensar al ser humano en tanto condición corpórea inserto en una situacionalidad vital. Para ello nos invita a comprendernos más allá de los marcos explicativos que puede dar la ciencia acerca del cuerpo o del psiquismo. La consigna sería describir la corporeidad más que explicarla y analizarla. Esta actitud nos permitiría pensarnos de manera integrada a la totalidad de experiencias sobre las cuáles construimos las explicaciones del mundo y no de manera segmentada. Para ello, debemos apelar directamente a la experiencia de cuerpo que tengo en el mundo para comenzar a trazar una idea de cómo los sujetos acontecemos en las relaciones. Ahora bien, es la percepción la fuente de apertura del sentido de mi corporeidad y su relación con el mundo, un tipo de percepción que permite gestar una experiencia del habitar humano en el ámbito de una corporeidad vivida. La invitación, en este sentido, es a pensar al margen de una racionalidad depositada en un tipo de conciencia que piensa lo que somos y el cómo somos conciencia como una verdad anterior a lo 'ahí dado', que soy yo mismo viviéndome como cuerpo. Más bien se trata de comprendernos como una existencia desplegada en el mundo. Como seres humanos somos la fuente absoluta desde donde nace toda comprensión; nuestra existencia no procede de los antecedentes que mi medio físico o social ha dado respecto de nosotros, más bien es nuestra existencia la que va hacia los antecedentes (MERLEAU-PONTY, 1975).

Aquí tenemos el primer planteamiento crítico relevante, pues constatamos que aún heredamos fuertemente toda esa impronta científicista del siglo XIX que impacta en el panorama educativo y que nos lleva a pensar desde las demostraciones, y no viceversa. Surge entonces la pregunta por una corporeidad vivida. Para ello resulta importante 'suspender' el juicio para volver a mirar la corporeidad como un acontecimiento simbólico que revierte un carácter ético con toda su valía desde el pensar. Esta actitud originaria del pensamiento es la invitación a la que nos sumamos.

Volver a las cosas mismas es volver a este mundo antes del conocimiento del que el conocimiento habla siempre, y respecto del cual toda determinación científica es abstracta, significativa y dependiente, como la geografía respecto del paisaje en el que aprendimos por primera vez que era un bosque, un río o una pradera (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 9).

Postulamos un territorio en donde las significaciones corpóreas nos abran a un nuevo crisol de miradas renovadoras para la educación. Un tipo de corporeidad entendida como un sentido sensible, como una declaración orgánica que presenta al pensamiento en toda su novedad. En tanto que 'cuerpo-sensible', está todavía del lado del sujeto que percibe, conoce y es invitado a aprehender desde el autoconocimiento y exploración de sí como un ser único; en tanto que 'cuerpo-sentido', está ya del lado de la cultura, en el escenario simbólico en donde el cuerpo es depositario de todos los rastros de nuestra historia, y en tanto cuerpo y devenir histórico la tarea ha de ser una sola: la liberación del cuerpo de las lecturas

histórico homogeneizantes. En este sentido, concordamos con la noción de “cuerpo propio”, aportada por las investigaciones recientes sobre fenomenología del cuerpo, en tanto cuerpo subjetivo que es percibido como parte esencial y nunca como un objeto que es la crítica hacia la cultura posmoderna que tiende a cosificar nuestra comprensión de la propia corporeidad. (ROMERO, 2017).

Hasta la modernidad, si habías perdido, habías perdido en primer lugar “tu Cuerpo”. En cambio, en el mundo moderno, en el que el cuerpo estaba legalmente reconocido por la ley de *habeas corpus*, y donde al mismo tiempo las principales tendencias de la vida social apuntaban a oprimir, eliminar, silenciar, sublimar y reemplazar esa entidad legalmente existente, se abría un espacio social a la biopolítica (HELLER; FERENC, 1995, p. 19)

Destruir el cuerpo de sus lecturas históricas es una tarea que el arte ha realizado de manera satisfactoria desde sus propias categorías. Concebir un cuerpo que testimonie su decurso histórico es abrirle posibilidades de acontecer como testigo de ese transcurso. Seguimos, en esta línea, la inspiración que viene desde Jacques Lecoq (1921)⁶. Él plantea que todo el lenguaje del ser humano se reduce a acciones que recaen en el cuerpo. Los verbos son portadores de acciones por tanto las palabras son también organismos vivos; buscamos el ‘cuerpo de las palabras’. Para ello debemos articular un lenguaje cargado de palabras transformadoras de los contextos históricos, corresponde a un solo movimiento que realiza el cuerpo y el lenguaje para interrumpir los circuitos homogeneizantes y levantar miradas paradigmáticas que interroguen por nuevos contextos. Según sea el lenguaje utilizado, distintas serán las prácticas y distintas las acciones que recalquen en la corporeidad (LECOQ, 2009).

Cada plano de este quehacer histórico, ético y pedagógico que describimos, lo vamos abordando paso a paso; iniciamos con el descubrimiento del propio cuerpo y su memoria histórico - orgánica como manera de comprender el cuerpo y su devenir en la realidad particular de cada uno; en este sentido el cuerpo es ‘síntesis’, un lugar de encuentro entre el decurso histórico y la experiencia subjetiva de cada uno /a. Si nos hacemos cargo de esta problemática, tendremos que decir primero que la razón universal ha mantenido a la corporeidad en cautiverio, como un mero delegado de ella misma; segundo, la educación de tipo racionalista señala al cuerpo como una contingencia afecta a accidentes, enfermedades, mutaciones, cambios molestos, etc. (de aquí derivan todas las máximas de la salud corporal como estándar); tercero, la racionalidad estandariza al cuerpo al mismo tiempo que excluye toda forma de comprender la corporeidad en tanto diversidad; nos referimos a la comprensión del cuerpo diverso, distinto y “Otro” (reconocimiento de toda corporeidad que sale del canon de normalidad);

⁶ Jacques Lecoq (París, 1921) estudia interpretación, mimo, expresión corporal y danza con el trabajo de Charles Dullin. En 1956 fundó en París su Escuela Internacional de Teatro, un centro de referencia de la pedagogía teatral del gesto y la palabra que inspiró a muchas escuelas de teatro en todo el mundo. Lecoq lleva adelante su proyecto de teatro corporal hasta su muerte en 1999.

cuarto, canonizar un sentido estético del cuerpo y volverlo una exigencia para cualquier programa educativo (educación para la salud).

Volviendo de nuevo a la experiencia pedagógica y aventurando algunas propuestas, afirmamos la importancia de impulsar procesos de creación colectiva desde la corporeidad los cuáles puedan ser regulados de manera autónoma y aleatoria por los mismos estudiantes a medida que la experiencia vaya desarrollándose, todo en favor de un objetivo común que debiera trazarse de manera comunitaria. Estas experiencias de creación colectiva desde lo corpóreo pueden estar insertas en las asignaturas de un plan de estudio, pueden constituir talleres o bien pueden ser impulsadas desde el área de la educación física. Vamos generando, así, superficies de lenguajes que traen contenidos, relatos colectivos, movimientos y expresiones que luego comienzan a ensamblarse para visualizar la unidad de esta construcción de conocimientos. En todo momento la unidad es observada de manera colectiva y desde un lugar experiencial desde donde se prueba orgánicamente la fórmula y luego se conversa y dialoga. La fórmula es simple y por ello muy profunda: comunicar un mensaje colectivo verdadero, instalar un verosímil que permita al estudiante 'jugar a contar una historia' desde un personaje que enseña y aprende; apostamos por el colectivo narrativo, es el grupo el que cuenta la historia tal como sucede en el espacio-tiempo comunitario; de esta manera el espacio educativo se vuelve lo más cercano a cómo operan los sujetos en una cultura; no tenemos que hacer un esfuerzo por generar procesos de enseñanza y aprendizaje a espaldas a la realidad. Hablamos de un relato orgánico, el todo más que las partes. Entonces, y a propósito de lo expuesto, el esfuerzo va en la línea de construir a partir de una subjetividad encarnada que promueva una fuerza creadora, por un lado, y por otro asuma un protagonismo en el proceso de aprendizaje.

La encarnación del pensar no es un accidente que le sucedería entorpeciéndole la tarea, al desviar de su lealtad el movimiento recto por el cual el pensar apunta al objeto. El cuerpo es el hecho que el pensar se sumerge en el mundo que piensa y, en consecuencia, expresa este mundo al mismo tiempo que lo piensa. El gesto corporal no es una descarga nerviosa, sino la celebración del mundo, poesía. El cuerpo es un sensible sentido – allí está, según Merleau – Ponty, su gran maravilla. En tanto que sentido, está todavía de este lado, del lado del sujeto; pero en tanto que sensible está ya de aquel lado, del lado los objetos; pensar que deja de ser parálítico, es movimiento que deja de ser ciego y comienza a ser creador de objetos culturales (LÉVINAS, 2006, p. 31)

LA ENCARNACIÓN DE LA ESCENA ESCOLAR: CAMINANDO HACIA UNA EF TRANSFORMADORA

Participar del mundo como corporeidad es, a la vez, leer el mundo y poder expresarlo por el gesto y los movimientos kinésicos, incluso anticipando al lenguaje

por una especie de *prolepsis*⁷ (LÉVINAS, 2006). Una anticipación del cuerpo al lenguaje. Si seguimos el hilo argumental propuesto, es la corporeidad la que acontece como experiencia fundante del conocimiento, y no viceversa. Mientras tanto, los espacios y tiempos educativos siguen esperando que sea la razón la que gobierne todo el proceso, nuestros estudiantes siguen experimentando ciegamente como se desentienden del lugar en donde todo proceso humano comienza: el cuerpo. La prolepsis, lo que se pueda expresar antes de las palabras, no está considerada en la educación; todavía nos movemos en la dinámica del "Input – output"; cuidamos ciertas condiciones externas y esperamos por un resultado; mejor si el resultado es observable y medible. Otro error del que da cuenta Francisco Varela.

En circunstancias muy restringidas es posible hablar como si pudiéramos especificar la operación de una célula u organismo a través de relaciones input/output. En general, sin embargo, el significado de esta o aquella interacción de un sistema viviente no está impuesto desde fuera, sino que es resultado de la organización e historia del sistema mismo (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992, p. 185).

La corporeidad, como prolepsis, no responde a ninguno de estos circuitos; en tanto inmediatez acontece anterior al circuito, se ubica como 'lateralidad'. Este movimiento permite la reconstrucción de nuevos significados del mundo de los cuáles la corporeidad participa en cuanto es capaz de desbordar al significado. Esta idea no es menor; antes de pensar en el predicado, la corporeidad como gesto acontece, en ese espacio líquido que precede al lenguaje. Por lo tanto, el gesto corpóreo entra en el lenguaje para darse a la tarea de levantar nuevos símbolos en un movimiento lateral. Siguiendo las ideas de Emmanuel Lévinas, entendemos que ciertos órganos nos conectan con el mundo, pero también somos todos esos órganos. Este acoplamiento orgánico nos da una espacialidad fundamental. Nos ubicamos en un punto desde donde nos percibimos tejiendo el mundo y la cultura. En ningún momento estamos desamblados, nos referimos a ser órganos en un momento y luego participar del mundo; estamos totalmente integrados, es por esto que la ubicación del cuerpo en el espacio no lo agota; solo es un punto de referencia que le da una localización; luego volcado hacia el espacio simbólico el cuerpo aparece en distintos lugares y en distintos planos, esta es una de las cosas de las cuales Lévinas se maravillará: la '*ubicuidad del cuerpo*' (LÉVINAS, 2006) como la encarnación de los símbolos que hacen posible hablar del cuerpo como presencia. En este sentido ¿Cuál sería la perspectiva crítica desde la educación física?

En función de lo dicho hasta aquí, ahora nos adentramos en diversos principios desde los que proponemos re-mirar la EF y el quehacer educativo desde

⁷ El término lo utilizamos en el sentido de 'acontecer antes' de la explicación que damos en el lenguaje a tal o cual experiencia. Esto significa concebir al cuerpo como un propio 'decir' incluso antes de la palabra que lo refiera.

ella (MORENO; TORO; GÓMEZ, 2020). El atender a los contextos y experiencias particulares nos obliga, al menos éticamente, a orientarnos desde algunas líneas de trabajo originadas en territorios latinoamericanos⁸ (CUSICANQUI, 2010; DE SOUSA SANTOS, 2013; DUSSEL, 2015; ESCOBAR, 2016; ESPINOZA, GÓMEZ & OCHOA, 2014; FREIRE, 2000; GROSFUGUEL, 2016). Estos principios orientadores nos permiten, además de ser coherentes con lo ya planteado, construir resistencias ante el modelo moderno, transformar no sólo nuestras prácticas sino también nuestras vidas y, por último, seguir construyendo esperanza desde la negación a la que nos vemos sometidos, profesores/as, estudiantes y ciudadanía en general, para la construcción de otros mundos y para generar una relacionalidad 'otra' desde la que transformar la EF escolar.

La acción colectiva comunitaria (DUSSEL, 2016) desde la EF se constituye en nuestro 'sur' orientador. No hay nada en el ser humano que no esté originado y anclado en la comunidad y, por tanto, es esa comunidad desde la que construimos la EF escolar. La comunidad la constituimos todos aquellos, presentes y no presentes, que conformamos el grupo de seres que co-construimos el proceso formativo.

La complejidad de la vida que emana de cualquier comunidad nos invita a centrarnos en prácticas de vida sustentadas en el principio de reciprocidad. Y en este sentido, Ubuntu, principio africano, nos orienta hacia dicha reciprocidad corpórea. Tutú (2012) nos plantea que las personas regidas por el principio mencionado son abiertas y están disponibles para los demás, los respaldan, no se sienten amenazadas cuando otros son capaces y son buenos en algo, porque está seguro de sí mismo ya que sabe que pertenece a una gran totalidad, que decrece cuando otras personas son humilladas o menospreciadas, cuando otros son torturados u oprimidos (TUTÚ, 2012). Yo soy porque nosotros somos, y dado que somos, entonces yo soy.

Pero habitar la EF desde esta reciprocidad requiere, entre otras cosas, de vivir eliminando el principio de competencia y adentrándonos en el de complementariedad (CUSICANQUI, 2010). Y desde aquí entendemos que lo que nos mueve es la reproducción de la vida y no la reproducción del capital (DUSSEL, 2016). No nos formamos para ser mejores deportistas sino para ser y estar siendo mejores personas con nosotros mismos, los otros, la naturaleza y el cosmos, pues somos parte de esa gran totalidad (CUSICANQUI, 2010). Siendo más radicales, solo existimos por la condición de acoplamiento estructural (MATURANA; VARELA, 1984) desde la condición de ser vivo anclado orgánicamente con un ambiente que no solo lo posibilita, sino que se constituye en una piel más del ser viviente.

Es desde aquí que proponemos una EF anclada en varias orientaciones para

⁸ Estos autores no son del área de la EF, pero si nos permiten comprender una serie de principios desde los que pensar-hacer una EF otra.

las prácticas. Nos referimos a: a) acción colectiva y comunitaria; b) vivir con otros y otras; c) compromiso político y ético; d) transgresión de normas instituidas; e) aprender a vivir la incertidumbre; f) valorar otras formas de vida; g) 'perder' para ganar; h) cuidar toda la vida, y no sólo la nuestra; i) limitar prácticas de consumo.

A nuestro modo de entender, la EF no puede ni debe estar centrada en los sujetos que se forman, considerados estos de manera individual, como así nos plantea el marco curricular chileno para la asignatura 'Educación Física y Salud'. No son los sujetos sino las subjetividades y corporeidades en relación las que permiten constituirse a la comunidad como tal. Y es esa comunidad la que nos orienta y hacia la que nos orientamos. Una comunidad educativa, política y ética desde la que construir aprendizajes diversos para la vida, en cualquiera de sus dimensiones.

Alejarnos de la visión individualista y competitiva que impera en la EF escolar, requiere de un compromiso político y ético con aquello que proponemos y hacemos. Dejar de pensar en la labor educativa como una tarea técnica y entender que la misma puede nutrirse de diversos saberes, variadas experiencias y múltiples intereses; pero siempre desde una intencionalidad política y ética para con los otros con los que trabajamos. Y, sobre todo, para con una sociedad que está siempre en construcción.

Ser coherentes con lo que estamos proponiendo nos conduce a admitir que la EF escolar en la que nos encontramos presenta una serie de principios, orientaciones y normativas que nos encapsulan en dos maneras de entenderla. O somos tradicionales y reproducimos cierta visión tecnocrática y mecánica de la asignatura o nos autodefinimos como transformadores y, entonces, proponemos metodologías activas y sistemas de evaluación formativos. Nuestra propuesta nos obliga a asumir que el sistema actual, desde su composición, no nos lo permite. Es por ello por lo que invitamos a la transgresión de las normas instituidas. Transformar los espacios y tiempos escolares en la EF es una tarea relevante. Por ello proponemos las siguientes prácticas como formas de transformación: a) considerar la ciudad como espacio-tiempo educativo por excelencia (MARTÍNEZ BONAFÉ, 2010) y no limitarnos al 'gimnasio' como el lugar idiosincrático de la EF; b) construcción de semilleros de investigación con lógicas de autogestión y autofinanciamiento en los que, bajo una horizontalidad en la construcción del conocimiento (pretendemos la desaparición de los roles profesor/as - estudiante) tensionamos al sistema a través de prácticas de resistencia a la consideración de los cuerpos objetos; c) uso de prácticas corpóreas sentidas y con sentidos a las propias comunidades escolares (MORENO; BERNAL, 2016); d) la incertidumbre como el eje central desde el que proponer dinámicas de construcción de los conocimientos (MORIN, 1999). Es por ello por lo que no planificamos qué vamos a aprender sino qué pretendemos vivir. Para nosotros, este cambio es sustancial porque nos separa de una ilusoria creencia centrada en que las competencias que decidimos desarrollar se van a reproducir, años después, en la vida. No

aprendemos cosas, sino que el aprendizaje es de contextos relacionales, es decir, de vidas que se entrecruzan y desde la que encarnamos ciertos aprendizajes (MORENO; TORO; GÓMEZ, 2018); e) Por último, somos conscientes de que la construcción de condiciones para otros modos de existir requiere perder ciertos privilegios ya asumidos por todos/as. La 'comodidad' de la jerarquía que otorga el cargo de profesor/a debe dejar paso a una corresponsabilización por esa vida que vamos creando durante el proceso educativo en la EF escolar.

CONSIDERACIONES FINALES

Trabajar al interior de los procesos educativos por la revaloración de las dimensiones corpóreas significa realizar un esfuerzo mayor por mover los cimientos desde donde se funda la idea de que la construcción del conocimiento se da solo en planos cognitivos y no orgánicos. Creemos que hoy en día contamos con suficiente evidencia que avala lo errado de esta idea, sin embargo, poner en acción estos hallazgos implica realizar cambios mayores a la forma cómo se perfilan los procesos educativos. Girar hacia una concepción educativa en donde la corporeidad tenga un protagonismo, significa afectar la forma como se dispone la escuela y la EF en tanto espacio físico y simbólico. Los planteamientos de este tipo deberán tener el suficiente rigor como para dialogar con intensidad con la política educativa en pro de estos cambios.

Hablar desde el lugar de una cognición encarnada, significa pensar el proceso educativo como un lugar abierto que permita incorporar didácticas y procesos de evaluación que permitan que el cuerpo se exprese. No será solamente un tema de voluntad, sino también de conocimientos y prácticas que deben comenzar a emerger con mayor fuerza al interior de los sistemas educativos. Para importantes cambios es necesario allanar el camino y eso en el sentido corpóreo tiene que ver con prácticas dinámicas que releven la importancia de esta dimensión en todo proceso de enseñanza y aprendizaje desde el compromiso político y ético transformador y desde una perspectiva comunitaria y no individual.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA E COAUTORIA

A autoria é responsável pelos conteúdos do texto. Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo,

enquanto autor, responsabilidade pública pelo conteúdo deste, pois, contribuíram diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

Rodrigo Castillo-Cuadra – Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Alberto Moreno-Doña - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

REFERÊNCIAS

BERMAN, Morris. *Cuerpo y espíritu. La historia oculta de occidente*. Santiago: Cuatro Vientos, 1992.

CALVO, Carlos. *Del mapa escolar al territorio educativo: 'diseñando' la escuela desde la educación*. La Serena: Universidad de La Serena, 2018.

CORTÉS, Luis. Reconstrucción Social, a través de la enseñanza-aprendizaje de la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, Madrid, v. 23, n. 2, p. 9-22, mayo. 2011.

CUISICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2013.

DUSSEL, Enrique. *Catorce tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta, 2016.

DUSSEL, Enrique. *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Madrid: Akal, 2015.

ESCOBAR, Arturo. *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayan: Universidad del Cauca Ediciones, 2016.

ESPINOZA, Yuderky; GÓMEZ, Diana; OCHOA, Karina. *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.

FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GUBER, Rosa. La observación participante como sistema de contextualización de los métodos etnográficos. La investigación de campo de Esther Hermitte en los Altos de Chiapas, 1960-1961. *Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales*, La Plata, v. 1, n. 2, p. 60-90, dic. 2011.

GROSGOUEL, Ramón. Del extractivismo económico al extractivismo ontológico: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tábula Rasa*, Bogotá, n. 24, p. 123-143, jun. 2016.

HELLER, Agnes; FERENC, Feher. *Biopolítica. La modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona: Península, 1995.

LECOQ, Jacques. *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba Ediciones, 2009.

LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo del otro Hombre*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 2006.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. In: GIMENO, José. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 2010. P. 527-547.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *Autopoiesis: de máquinas y seres vivos*. Santiago: Editorial Universitaria., 1984.

MERLEAU – PONTY, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península, 1975.

MORENO, Alberto; BERNAL, Gonzalo. Transporte activo y ciudad: propuesta interdisciplinaria para la educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, Barcelona, n. 52, p. 64-67, abr. 2016.

MORENO, Alberto; TORO, Sergio; GÓMEZ, Fernando. Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society, & Education*, Almería, v. 10, n. 3, p. 349-362, mayo. 2018.

MORENO, Alberto; TORO, Sergio; GÓMEZ, Fernando. Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos*, Madrid, n. 37, p. 605-612, sep. 2020.

MORENO, Alberto. *Caos y educación: del insípido orden escolar al sabroso caos educativo*. Santiago de Chile: Ediciones JUNJI, 2016.

MORÍN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999.

OSUNA, Roberto. (Des)cortesía y modalización en el contexto de educación básica. *Praxis*, v. 14, n. 2, p. 215-225, nov. 2018.

ROMERO, Paula. Consideraciones críticas de la noción de cuerpo propio. *Revista Ideas Y Valores*, Bogotá, v. 68, n. 170, p. 187-203, mayo. 2019.

TUTÚ, Desmond. *Dios no es cristiano. Y otras provocaciones*. Bilbao: DESCLÉE DE BROUWER, 2012.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleonor. *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa, 1992. 300p.

Recebido em: 29 set. 2020

Aprovado em: 05 abr. 2021

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](#), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

