

Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física

Body, corporeality and education: a reflective look from Physical Education

Cornelio Águila Soto, Juan José López Vargas
Universidad de Almería (España)

Resumen: El tratamiento que tradicionalmente se le ha atribuido al cuerpo en las instituciones educativas ha quedado reducido al campo motriz a través de la enseñanza de una disciplina curricular, la Educación Física, que se ha caracterizado por ser una asignatura mecanicista y técnica, influenciada por la cultura racionalista hegemónica que predomina en la sociedad occidental. En este artículo comenzamos recorriendo las principales concepciones históricas del cuerpo para, a partir de un análisis crítico del mismo en el ámbito educativo, proponer la reconsideración del valor pedagógico de lo corporal a través de la concepción de corporeidad. Desde esta mirada, el propósito de esta reflexión es mostrar la importancia de 'incorporar' los progresos teóricos y prácticos sobre corporeidad a la Educación Física, con la finalidad de lograr el acercamiento a una educación holística significativa, así como romper con los enfoques más tradicionales del cuerpo que siguen instaurados en el ámbito educativo y que son reproducidos a través de nuestra materia.

Palabras clave: cuerpo, corporeidad, educación, pedagogía, Educación Física.

Abstract: The treatment traditionally attributed to the body in educational institutions has been reduced to the motor field through the teaching of a curricular discipline, Physical Education, which has been characterized as a mechanistic and technical subject, influenced by hegemonic rationalist culture that predominates in Western society. In this paper, we begin by going through the main historical conceptions of the body to propose, from a critical analysis of it in the educational field, the reconsideration of the pedagogical value of the corporal through the conception of corporeality. From this perspective, the purpose of this reflection is to show the importance of 'incorporating' theoretical and practical developments on body and corporeality, with the aim of achieving an approach towards a holistic education, as well as breaking away from more traditional the approaches to the body that remain established in the educational field and reproduced through our subject.

Key Words: body, corporeality, education, pedagogy, Physical Education.

Introducción

En este trabajo proponemos una reflexión sobre el cuerpo humano desde el sentido educativo de lo corporal. Podría parecer una tarea sencilla por ser algo tan visible y obvio aparentemente, pero, en realidad, se trata de un concepto polisémico y complejo, fuertemente influenciado por la cultura y la experiencia personal.

Partimos de la idea de que todos los seres humanos tenemos un cuerpo y este hecho, de un modo u otro, nos constituye como personas. Sin embargo, históricamente se ha optado por la vía más común para enunciarlo, el cuerpo físico y su mecánica, la materia tangible y observable cuyo significado nos remite a las ciencias médicas, la anatomía y la fisiología (Barbero, 2001; Wright, 2000).

La institución educativa, en su reto y tarea diaria de educar y favorecer el desarrollo integral de las personas, ha obviado al cuerpo y muchas de sus posibilidades. Acceder a ella supone la inmovilización, la ocultación, la anulación y el silencio del primer y más directo instrumento de comunicación, expresión y relación con el mundo, nuestro cuerpo. Cuestiones relativas a la razón o al intelecto son consideradas más importantes que las cuestiones corporales, motrices, emocionales y afectivas. El único hueco que ha dejado la institución educativa para ocuparse de los saberes en torno a lo corporal ha sido a través de la disciplina de la Educación Física (EF) cuyo planteamiento pedagógico, por paradójico que resulte, podría decirse que es «incorpóreo», asunto sobre el que reflexionaremos a lo largo de este trabajo.

Partiendo de esta problemática, nuestro objetivo es abordar las relaciones cuerpo-educación y cuerpo-escuela a través de un análisis reflexivo sobre el papel de la Educación Física en ese contexto para, finalmente, defender la corporeidad como eje vertebrador de nuestra labor docente y proponer elementos para su concreción en la práctica. Para ello, abordaremos algunas cuestiones clave: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de «cuerpo» y cómo repercute esta concepción en el ámbito educativo y en su tratamiento pedagógico desde la Educación Física? ¿Educamos el cuerpo desde la Educación Física? ¿Qué es la corporeidad y cómo podemos abordarla desde la acción educativa?

Comenzando... ¿qué es el cuerpo?

Educar es un acto intencional, reflexivo, propositivo. Los procesos educativos son procesos de enculturación que se dirigen hacia finalidades concretas, hacia una concepción del ser humano y de la sociedad (Stenhouse, 1997). Uno de los elementos a considerar es la especificidad de nuestras propuestas, el llamado objeto de estudio. En este sentido, en el campo de la Educación Física aún parece persistir una cierta indefinición respecto a su papel en el proyecto docente y su identidad propia (Pastor, 2007). Se habla de actividad física, movimiento, motricidad, deporte... pero cualquiera de estos conceptos nos remite a algo aún más esencial y primario, el cuerpo.

La concepción del cuerpo influye decisivamente en la disciplina de la Educación Física, tanto que podría decirse que las distintas formas de entender esta materia son, en gran medida, consecuencia de distintas concepciones del cuerpo (Pérez Samaniego, 2001). Por ello, necesitamos ir más allá de la definición nominal del concepto de cuerpo y profundizar en su propia evolución histórica a partir de diferentes posicionamientos. Adentrándonos en este recorrido, podemos aceptar que la noción de cuerpo ha ido construyéndose a partir de dos visiones contrapuestas: la visión dualista y la visión monista.

En el primer caso, las concepciones dualistas se postulan sobre una división del ser humano distinguiendo la parte material de la que estamos compuestos (física, corpórea) de la realidad inmaterial (alma, espíritu, razón, mente). Esta perspectiva dualista tiene sus orígenes en los filósofos de la Grecia clásica. Platón ya hablaba de la separación de cuerpo y espíritu, entendía el cuerpo como la cárcel del alma, un envoltorio carnal. René Descartes, uno de los principales artífices del pensamiento racionalista, contribuye definitivamente a la concepción dualista del ser humano. Su frase célebre *Cogito ergo sum* (Pienso, luego existo) separa el pensamiento del cuerpo, ya que este último por sí mismo y en su condición de mecanicismo, no podría sentir ni pensar. Es solo la mente la que interviene en el acto de pensar, de ser y estar, considerando al cuerpo como el objeto que sirve para dar refugio a la razón.

El pensamiento cartesiano y el desarrollo de la ciencia contribuyeron al proceso de racionalización de la sociedad mediante el cual la vida se organiza siguiendo principios abstractos basados en el cálculo y la eficiencia. Desde esta perspectiva, la educación se erige como un mecanismo de estandarización basada en la estructuración de estrategias, objetivos y contenidos enfocados a obtener unos determinados resultados. El cuerpo, en esta visión del mundo, está al servicio de la mente y

se le otorga un significado mecanicista, un objeto que adiestrar: el llamado «cuerpo máquina» (Barbero, 1996; Devis, 2000), significado que sustenta el discurso hegemónico y el desarrollo curricular en la Educación Física, cuestión que discutiremos con mayor detenimiento posteriormente.

Por otro lado, encontramos la concepción monista en la que alma, espíritu y cuerpo pertenecen a una sola naturaleza, no hay división posible entre la razón y el cuerpo del sujeto, pues éste es considerado como una unidad indisoluble. Por lo tanto, el ser humano es una integridad que no se divide o se separa en partes. La concepción monista está presente desde los orígenes de la humanidad. Desde esta concepción, el cuerpo ya no es solo el envoltorio del alma sino que es centro de sensaciones e interacciones básicas para el desarrollo del ser humano; lo que al mismo tiempo refleja y esconde lo más íntimo de nosotros mismos (Vicente, 1989; Starobinsky, 1991).

A partir de estos dos planteamientos, es necesario contemplar las influencias socioculturales sobre el significado y los usos del cuerpo (Pérez Samaniego, 2001). En este caso nos referimos a un cuerpo construido, un fenómeno histórico, social y cultural, ya que cada ser humano tiene una determinada noción de su cuerpo a través de la realidad social en la que vive, influenciada por un tiempo y un espacio. Sociedad y cultura contribuyen a nuestro desarrollo como seres humanos.

Somos un «cuerpo tatuado», como nos dice Denis (1980), influenciado por cierta cultura somática dominante que varía en función de marcadores sociales como la clase social, el género, la etnia o el país, así como por las propias experiencias personales. En este sentido, Bourdieu (1986) habla del «habitus» como lo social inscrito en el cuerpo, es decir, ese conjunto de predisposiciones que condicionan nuestra forma de sentir, percibir y pensar, valorando la realidad y actuando en ella de un modo determinado. Toda cultura implica un proceso de homogeneización, de ahí que los cuerpos sean indicadores de cada identidad individual, de los grupos de origen, así como de las desigualdades que existen. La homogeneización y la universalidad de unos patrones corporales no es producto de la casualidad o el azar (Barbero, 2001).

En nuestra sociedad actual, el cuerpo es un objeto de consumo; el llamado culto al cuerpo se ha convertido en un valor supremo (Gervilla, 2000). Este fenómeno se presenta como un hecho multifacético donde confluyen valores como la salud, la estética o el placer y se ha hecho cada vez más presente en las sociedades complejas contemporáneas (Martínez Álvarez, 2013). El cuerpo, pues, es el nuevo intérprete de la cotidianidad, el protagonista en gran medida de nuestras vidas (Barbero, 2005).

Del cuerpo a la corporeidad

«El cuerpo vivido o corporeidad se refiere al hecho fenomenológico de que siempre estamos de una forma corpórea en el mundo. Cuando conocemos a otra persona en su entorno o en su mundo, conocemos a esa persona, en primer lugar, a través de su cuerpo. En nuestra presencia física o corporal desvelamos algo sobre nosotros mismos, pero también ocultamos algo, no necesariamente de un modo consciente o deliberado, sino más bien a pesar de nosotros mismos» (Van Manen, 2003, p. 121).

Nuestra consciencia de la realidad se basa en nuestras experiencias directas y todas ellas pasan por nuestro cuerpo. Así, en conexión entre la visión monista del cuerpo y las influencias socioculturales, aparece el concepto de *corporeidad*. Hablar de corporeidad nos remite necesariamente al trabajo de Merleau-Ponty (2000) en la corriente de la fenomenología, cuando plantea que percibir la realidad es tomar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo. No estamos delante del cuerpo, sino en él: somos nuestro cuerpo. Así, Merleau-Ponty (2000) entiende la corporeidad como producto de la experiencia propia que se va conformando a través de la apertura y presencia del cuerpo al mundo y a los otros, una experiencia corporal que involucra dimensiones emocionales, sociales y simbólicas.

Nacemos con un cuerpo que se transforma, se adapta y conforma una corporeidad a través de la experiencia incluyendo la acción, las emociones, los pensamientos y la percepción sensorial. Este proceso se

desarrolla a lo largo de toda la vida y termina con la muerte, cuando se abandona la corporeidad para acabar siendo simplemente cuerpo (Paredes, 2003).

Desde la segunda mitad del siglo XX se empieza a cuestionar el cartesianismo y es entonces cuando podemos encontrar nuevas concepciones en las que el cuerpo toma un papel importante en la sociedad desde la corporeidad y la motricidad humana dejando de lado la visión orgánica y biologicista (González y González, 2010). Estas aportaciones se están haciendo notar cada vez más en las últimas décadas en el ámbito social, cultural y educativo, cuando se habla del cuerpo protagonista, del cuerpo vivido. Este ya no solo se considera como una máquina u objeto entrenado y modelado, sino lo que nos hace ser lo que somos, la vía para conocer e interactuar con el mundo y una experiencia del saber a través de los sentidos (Matoso, 2006).

Por tanto, la corporeidad se construye desde la vivencia directa de lo que hacemos, pensamos y sentimos (Zubiri, 1986). La corporeidad se refiere al ser humano y el ser humano es y vive a través de su corporeidad. Esta concepción de cuerpo fusiona la visión monista y la sociocultural, otorgando a lo corporal un sentido holístico. El ser humano, en su conjunto, interactúa con su mundo y lo corporal es protagonista de todo acto humano, visible o invisible, fruto de la experiencia propia (Trigo, 2000).

El cuerpo en la institución educativa

«No podemos pasar por alto los cuerpos. Pero aunque esto sea evidente, la institución educativa ha tenido un clamoroso éxito en ignorar al cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en la práctica de las teorías educativas» (McLaren, 1997, p. 85).

La realidad educativa de hoy mantiene la dualidad mente/cuerpo ya que en el discurso y la acción pedagógica en general, y de la Educación Física en particular, el cuerpo se «muestra» como algo ausente, silenciado, moldeado, disciplinado, sujetado. Alumnos y alumnas, profesores y profesoras acuden a la educación presencial con sus cuerpos, lo que significa que la institución educativa, en un sentido u otro, debe responder ante este hecho tan evidente. Sin embargo, la escuela contribuye a desestimar el cuerpo para la formación integral del ser humano al acorralarlo en la lógica dualista (Pateti, 2007).

El cuerpo es el primero de los objetivos de la intervención educativa, en primer lugar, para someterlo como parte del proceso de moldeamiento de la forma de ser de las personas y, en segundo lugar, para poder acceder a las supuestas cualidades más nobles del intelecto (Barbero, 2005). De este modo, el cuerpo está negado intencionalmente en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, se considera como algo ajeno a nuestro acto de pensar, sentir y percibir, un envoltorio que retiene a la razón, a la emoción y al pensamiento. En este sentido y de acuerdo con Foucault (2008), se ha naturalizado el espacio del cuerpo como el de un sujeto obediente, un cuerpo al que se le prohíbe, se vigila y se muestra especialmente dócil bajo efectos de poder dentro de la institución educativa.

Las disciplinas, actividades o materias escolares que en teoría han centrado su atención en el cuerpo (Educación Física, actividades lúdicas, deportes, gimnasias, etc.), son consideradas de menor jerarquía con respecto a otras asignaturas del currículum e incluso se entienden como «momentos para pasar el tiempo». Así, partimos de un currículum (in)corpóreo en el que se presta mucha más atención a aspectos estrictamente académicos e intelectuales mediante la transmisión en cantidades industriales de información y conocimientos teóricos.

Particularmente, el cuerpo es objeto de tratamiento pedagógico a partir de la Educación Física, pero esto no quiere decir que el cuerpo no se pueda quedar negado como en las aulas. Esta disciplina escolar se muestra como un espacio educativo de constante tutelaje especialmente ideológico, justamente porque, a diferencia de otros espacios académicos donde el cuerpo no importa o no se considera, en ella el cuerpo es lo permanentemente visible, lo permanentemente actuado, lo continuamente regulado, lo constantemente objetivado (Vicente, 2010).

Realmente, ¿educamos el cuerpo desde la Educación Física? Por

paradójico que resulte como ya decíamos en el inicio de este trabajo, el tratamiento que predomina en esta disciplina es «incorpóreo», centrándose en aprender ciertas técnicas y desarrollar aptitudes físicas como si de una «máquina» se tratara (Fernández-Balboa & Prados, 2014; Wright, 2000), ignorando otras dimensiones esenciales desde una concepción educativa amplia (Devis & Peiró, 2011), tales como la expresiva, la emocional, la relacional o la creativa (Grasso & Erramouspe, 2005). De este modo, la EF aún está construida en demasiadas ocasiones sobre una perspectiva que enfatiza lo físico, incluyendo los test de aptitud física como medios para la evaluación-calificación del alumnado y reproduciendo estructuras de sesión orientadas al entrenamiento o al mero entretenimiento (López, Pérez, Manrique & Monjas, 2016). Este discurso de rendimiento (Tinning, 1997) promueve que el principal propósito de la EF es la adquisición de habilidades y la mejora del rendimiento motriz. El cuerpo, entonces, se limita a ser más fuerte, a saltar más alto, a ser más veloz o, simplemente, más divertido, creyendo que sólo de esta manera se puede ser creativo con la corporeidad. Es entonces cuando se manifiesta un doble reduccionismo de la Educación Física: el primero, el que nos lleva a pensar solamente en lo físico y, el segundo, el enfoque de lo físico desde una perspectiva eficientista-deportivista más que de desarrollo humano (Murcia, Jaramillo, Camacho & Loaiza, 2005). Este reduccionismo de lo corporal se hace más evidente si consideramos dos cuestiones: en primer lugar, las actuales directrices legales educativas en lo relativo a nuestra área de conocimiento y, en segundo, los procesos de formación del profesorado de Educación Física.

En el primer caso, los decretos que establecen el currículo básico en nuestra área tanto en Educación Primaria (RD 126/2014), como en Educación Secundaria y Bachillerato (RD 1105/2014), muestran que la finalidad principal de la EF es «desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente» (RD 126/2014, p. 19406). La competencia motriz que aquí se señala está en gran medida relacionada con la corporeidad, dado que es definida como la integración de los conocimientos (ámbito intelectual), procedimientos (relacionado con la acción), actitudes (en conexión con los valores) y sentimientos (ámbito emocional). De este modo, entendemos, se enfoca la competencia motriz como la capacidad del ser humano para dar respuesta a los asuntos de la vida a través de la integración de los distintos aspectos de su corporeidad, esto es, a través de su experiencia consciente.

Avanzando en las directrices legales, encontramos más muestras de esta posible conexión con la corporeidad, incluso de manera explícita: «el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas» (RD 126/2014, p. 19406); «entre los conocimientos más destacables que se combinan con dichos procesos están, además de los correspondientes a las diferentes actividades físicas, los relacionados con la corporeidad, con el movimiento, con la salud» (RD 1105/2014, p. 480).

Sin embargo, a pesar de las intenciones anteriores relativas al desarrollo integral del ser humano, enseguida encontramos algunas contradicciones que, en nuestra opinión, nos alejan de la corporeidad: «Entre los procesos implícitos en la conducta motriz hay que destacar el percibir, interpretar, analizar, decidir, ejecutar y evaluar los actos motores» (RD 1105/2014, p. 480). En este caso, ninguno de estos procesos incluye la capacidad de sentir, de aprender de lo que nos está sucediendo en nuestro cuerpo, lo cual nos parece incoherente.

A nuestro entender, la estructuración del currículo sigue manteniendo una lógica basada en los contenidos clásicos de la EF. Sin duda, consideramos un gran avance recurrir a los dominios motrices para dicha tarea y estamos parcialmente de acuerdo con sus ventajas a la hora de programar *qué enseñar* de una manera más coherente, equilibrada y centrada en las competencias específicas de nuestra área (Julián, Abarca-Sos, Zaragoza & Aibar, 2016; López et al., 2016). Sin embargo, mantiene la atención en un *qué enseñar* centrado en la acción motriz y no en el cuerpo y sus necesidades educativas para la vida cotidiana.

¿Dónde se incluirían la consciencia del cuerpo, la relación con el dolor o las limitaciones corporales, la escucha de lo que nos dice desde el sentir, la capacidad para gestionar nuestros estados de ánimo a través de herramientas como la respiración, las acciones sin movimiento o el lenguaje del cuerpo como una expresión de nuestro estado? ¿Cómo afrontamos la educación de las personas que tengan una movilidad seriamente reducida? ¿Están fuera de nuestra responsabilidad como educadores/as las personas con importantes limitaciones para moverse, pero que, sin embargo, piensan y sienten a través de su cuerpo? En definitiva, si nuestra actuación pedagógica se estructura sólo desde las acciones que implican movimiento, ¿qué lugar ocuparía la quietud y la observación de lo que acontece en nuestro interior?

Además, este discurso curricular parece estar bastante alejado de la práctica pedagógica cotidiana y de la realidad educativa que acontece en las escuelas. De acuerdo con Méndez-Alonso, Fernández-Río, Méndez-Giménez & Prieto (2015), parece existir un divorcio entre el desarrollo de los marcos legales curriculares y las evidencias científicas sobre cómo se deben implementar los programas de Educación Física. El cambio de paradigma que la LOMCE ha planteado en la Educación, con un avance claro hacia la estandarización de aprendizajes y la medición de conductas en detrimento de una educación cuyo principal objetivo sea el desarrollo de las capacidades en el alumnado (Méndez-Alonso et al, 2015), supone un importante alejamiento del sentido de la corporeidad.

Por otro lado, respecto a los procesos de formación del profesorado de EF, los planes de estudio y la forma de desarrollarlos siguen manteniendo y reproduciendo, salvo esperanzadoras excepciones, una visión técnica de nuestra materia, en gran parte orientada por la visión mecanicista del cuerpo humano (Fernández Balboa, 2001; Mattos, Prados & Padua, 2013), cuando no estructurada por patrones culturales clásicos (Brown, 2005). En este sentido, Mattos, Prados & Padua (2013) muestran en su investigación cómo la formación de maestros especialistas en Educación Física sigue manteniendo una visión mecanicista y estereotipada del cuerpo: «hacen cosas con sus cuerpos, poseen esquemas cognitivos que fomentan sobre todo la automatización y la repetición. Desarrollan prácticas motrices estereotipadas, pensando y aspirando al movimiento enérgico, técnico y eficiente» (p. 264). Junto a ello, continúan estas autoras, el alumnado manifiesta

«que la mayor parte de lo que aprenden en la universidad son conocimientos enciclopédicos, memorísticos, donde la repetición y reproducción de rutinas y recetas son la base de su aprendizaje. Destacan que muchos de sus aprendizajes son mecánicos [...] Insisten en decir que su formación sigue un modelo tradicional, centrado en la figura del profesorado, donde el alumnado es mero receptor de información [...] Expresan vivir la enseñanza de forma despersonalizada, masificada y unificada» (p. 260)

Afortunadamente, los últimos años han propiciado numerosas propuestas hacia una EF de mayor valor educativo y procesos de desarrollo profesional innovadores enfocados a mejorar nuestra práctica pedagógica (véase por ejemplo, Córdoba, 2015; Córdoba et al., 2016; López & Gea, 2010; Pedraza & López, 2015; Pérez-Pueyo, 2016). Sin embargo, como plantean López et al. (2016), los procesos de cambio se extienden muy lentamente, por lo que persiste mayoritariamente la visión tradicional de nuestra materia, influenciada desde fuera de la escuela por «un paradigma social y cultural en el que la EF ha estado tradicionalmente muy vinculada tanto a aspectos meramente motrices y corporales como a un discurso hegemónico basado principalmente en el rendimiento y la competición (Valencia-Peris & Lizandra, 2018, p. 230).

Haciéndonos eco de este panorama, sentimos que la Educación Física no sólo pierde la oportunidad de retar a las concepciones sociales dominantes sino que enmarca al cuerpo como asignatura y convierte la materia en un compartimento que se configura como otro vehículo transmisor y amplificador de una educación competitiva, estandarizada, meritocrática y reguladora de lo social desde la óptica racional positivista. Si la Educación Física mantiene una concepción dualista que sustenta una división entre cuerpo y espíritu, o dicho de otro modo, entre movimiento y pensamiento, entre reflexión y acción, con el indiscutible

reduccionismo que esto implica, acabará acorralando al alumnado bajo la intención de disciplinar su realidad antropológica más sensible, más vivida y más emocional: la realidad corporal y motriz (Toconas, 2007).

El valor pedagógico de la corporeidad en Educación Física

La visión mecanicista y técnica que aún prevalece en el ámbito de la Educación Física y las estrategias que los sustentan, eluden al ser humano como ser íntegro y como una unidad, al considerar el cuerpo como objeto o sumatoria de partes. Como apuntan Grasso & Erramouspe (2005), es el físico aprendido y enseñado, moldeado y entrenado para responder, no para comprender: una pedagogía basada en la demostración y repetición.

De acuerdo, con Moreno-Doña, Valencia-Peris & Rivera-García (2016), esta tradición hegemónica que sigue imponiéndose en la actualidad, dificulta la definición de nuestro papel en el proyecto docente y favorece la crisis de identidad de nuestra materia. Fernández-Balboa & Prados (2014) muestran algunos indicios de la situación precaria de la EF en España causada, por una parte, por la aparente devaluación general del profesional educativo desde el desarrollo del Plan Bolonia (Fernández-Balboa, 2010) y, por otra, por las propias trampas de la EF al tratar de justificar su valor educativo basándose en algunos argumentos susceptibles de ser ampliamente rebatidos, como la contribución de la EF a la lucha contra la obesidad, a la educación en valores, a la inclusión o a la educación integral, entre otros.

Kirk (2008) considera que cualquier materia escolar se enfrenta a tres desafíos en la actualidad: la transferencia del aprendizaje escolar a la vida durante y después de la escuela, la autenticidad del conocimiento escolar en relación a la vida, y el papel de la escuela como institución de transformación social. No cabe duda de que las intenciones de las ordenaciones educativas en lo relativo a la EF parecen inicialmente apuntar hacia estos desafíos, como podemos observar en las siguientes reseñas (la negrita es nuestra):

«La educación basada en competencias permite definir los resultados del aprendizaje esperados desde un planteamiento integrador, dirigido a la aplicación de los saberes adquiridos para que los alumnos y las alumnas consigan un **desarrollo personal satisfactorio**, el ejercicio de la **ciudadanía activa** y la participación en el **aprendizaje permanente a lo largo de la vida**» (RD 1105/2014, p. 480).

«Disfrutar de una adecuada competencia motriz permite al alumno (al **ciudadano**, en definitiva) disponer de un repertorio suficiente de respuestas adecuadas a las distintas situaciones que se le puedan presentar, siendo estas propias de las actividades físico-deportivas o **vinculadas a la actividad humana en su conjunto**» (RD 1105/2014, p. 480).

Así pues, hoy en día los retos y propósitos tanto de la Educación Física como de la educación en general no tienen que ver con el adiestramiento homogéneo, con la estandarización de las competencias o la medición de los aprendizajes, sino con la aceptación y enriquecimiento de la diferencia y la diversidad. Necesitamos una Educación Física que genere aprendizajes relevantes para la vida del alumnado, que colabore en los procesos de transformación social (López et al., 2016). La institución escolar debe fomentar modelos y procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollen la integridad de nuestro ser. Un ser que piensa, aprende, se expresa de múltiples formas, ríe, salta, baila, llora, se emociona, se preocupa, comparte, interactúa, se relaciona... En definitiva, personas que viven y estarán influenciadas por gran parte de las 'huellas' que les deje su vivencia en la institución educativa.

Desde esta perspectiva, la noción de corporeidad cobra fuerza como pilar básico para la construcción de la identidad de la Educación Física, aumentando el valor de nuestra materia y dotándola de un objeto propio suficientemente sólido al situar al ser humano en el centro de la acción pedagógica. La corporeidad es un proceso constante, dinámico y holístico (González & González, 2010), una construcción permanente de la unidad psicofísica, espiritual, motora, afectiva, social e intelectual del ser humano, a partir de lo que tiene significado para él y para su sociedad (Grasso, 2001). De este modo, en la medida en que dirige su

atención a todo lo experimentado a través de nuestro cuerpo, la EF tiene una gran oportunidad para adquirir definitivamente estatus educativo puesto que es la materia que específicamente actúa sobre el cuerpo y, de esta manera, asegurar su contribución al currículo general.

A nuestro entender, la educación debe servir para estimular el potencial de las personas para su desarrollo pleno, satisfacción y felicidad en un marco social democrático y participativo. Desde luego, el desarrollo individual necesita de la emancipación respecto a las prácticas injustas y requiere la capacitación para cambiar y adaptarse a los cambios, enfrentamos a los nuevos desafíos. Por ello, la educación debe ir más allá de la visión puramente instrumental que parece relacionarse con el discurso de las competencias (Angulo, 2008), y reconsiderar su función sobre la realización de las personas, sobre la necesidad de conocerlos, explotar nuestras posibilidades, asumir nuestras limitaciones, mejorar nuestra manera de comunicarnos, de relacionarnos en un marco ético y político sostenible, en definitiva, aprender a vivir bien (Marina, 2004) y a convivir pacíficamente (Marina, 2006). Desde este punto de vista, el tratamiento pedagógico de lo corporal debe asegurar que el alumnado identifique su capital corporal, que tome conciencia de la unicidad del cuerpo y que comprenda el papel de la Educación Física en la construcción de su corporeidad, a través de una educación en la que se formen como personas, con consciencia, autonomía y libertad.

Elaborar una propuesta educativa orientada a desarrollar el potencial humano a partir del aprendizaje de sí mismo desde la corporeidad, se basa en la consciencia de lo que está sucediendo en nuestro interior (López González, 2013; Massot, 2013; Toro, 2013), ya sea en movimiento o en quietud, y nuestra acción pedagógica trata de ayudar al alumnado a expandir el rango de consciencia sensorio-motriz con el fin de afinar la capacidad de relación del individuo consigo mismo y con el resto del mundo (Castro, 2004). Así, la EF no debería centrarse exclusivamente en enseñar un movimiento o técnica determinada, sino en desarrollar un acto consciente con el propósito de darle sentido y significado a la experiencia de habitar nuestro cuerpo, vinculando la intención con la acción educativa (no necesariamente acción motriz). De esta manera, la EF se enfoca desde una perspectiva sistémica y compleja, donde la vivencia de las propuestas corporales y motrices conecta al ser consigo mismo, con los otros y con el entorno.

Se trata de una propuesta global, en la que el currículum de la EF no sólo debe ocuparse del funcionamiento y los efectos de la actividad física en el cuerpo o del cambio de conductas para adoptar un estilo de vida activo, sino también de las experiencias del alumnado en la participación física y la crítica sociocultural sobre la práctica física y la salud (Devís & Beltrán, 2007). En consonancia con estos autores, ha de importarnos qué piensa y cómo se siente el alumnado cuando participa en las actividades. La importancia no debería recaer únicamente en los beneficios fisiológicos a largo plazo, sino también en los beneficios psicológicos y sociales a corto plazo, tales como el bienestar global, el disfrute y la satisfacción del alumnado. La educación desde la corporeidad, pues, busca la integración de las experiencias en busca de una armonía interna producto de la coherencia entre lo que pensamos, sentimos y hacemos.

Sin duda, la apuesta por la corporeidad implica un importante cambio ontológico en nuestra área de conocimiento y un enfoque holístico que trascienda los dualismos cuerpo-mente y cuerpo-espacio (Fernández-Balboa & Prados, 2014), e impregne el desarrollo curricular y nuestra acción pedagógica. Sería necesario enfocar nuestra labor hacia el conocimiento de uno mismo y de los demás, a través del aprendizaje que suscita la propia experiencia de lo corporal, atendiendo a la exploración de los sentidos, cualidades, sensaciones físicas, pensamientos y emociones implicados en las situaciones de aprendizaje (Johnson, 2008; Shursterman, 2008).

Para superar los planteamientos ontológicos dualistas que sustentan la cultura moderna occidental y que inciden en la concepción del cuerpo y la identidad de la EF, es especialmente útil la cosmovisión de algunas de las filosofías orientales. Corrientes espirituales orientales como el budismo o el taoísmo se centran en la búsqueda del yo verdadero, de la esencia del ser, más que en la actividad en sí misma (Fernández-

Balboa & Prados, 2014; Hultsman, 1995). Este proceso de autoconocimiento se realiza a través de la comprensión de nuestro cuerpo como unidad y hábitat de nuestro ser (Wright, 2000), y se lleva a cabo mediante la práctica de la atención plena en nuestras acciones (motrices o no). En otras palabras, la educación aquí estaría enfocada a facilitar aprendizajes vivenciales a través de un estado de consciencia no conceptual que carece de metas u objetivos, anclada en el momento presente, sin juicios ni comparaciones y con un carácter contemplativo y exploratorio. Este estado de consciencia nos acerca al corazón de la realidad que somos más allá de lo que pensamos que somos (Tich Nhat Hanh, 2000).

En clara sintonía con nuestro planteamiento ontológico sobre la corporeidad, en los últimos tiempos ha surgido en nuestro país la llamada *pedagogía de la interioridad*, una propuesta para educar desde el mundo interior de las personas. Interioridad es un concepto intuitivo no adscrito a ninguna corriente académica ni religiosa, que refiere al «grado de consciencia en el que me hallo para reconocer que en mí, dentro del espacio circunscrito por mi piel, se dan pensamientos, sensaciones, sentimientos, emociones, voliciones o recuerdos» (Galve & Ylla, 2013, p. 41). Así, educar desde este posicionamiento ontológico incluye «una diversidad de actividades que contribuyen a la introspección, a la reflexión, al conocimiento y consciencia de uno mismo, tanto como a su desarrollo, su expansión y su vivencia saludable» (Galve & Ylla, 2013, p. 44). El camino hacia la interioridad pasa necesariamente por el cuerpo, pues somos la vida encarnada y, el cuerpo, nuestro medio de comprensión del mundo. Como escribe Massot (2013), «poner en el centro mi propio sentir, mi propia consciencia de mí mismo y mi capacidad para conectarme con algo que está más allá, me conecta, inevitablemente, con el cuerpo» (p. 119).

Asimismo, el valor de la corporeidad como eje de identidad y desarrollo profesional en EF, según nuestra perspectiva, se refuerza al mostrar su conexión con dos de los discursos más extendidos: el desarrollo personal y la mejora de la salud y la calidad de vida, y su potencial como medio de transformación social.

Hablar hoy de salud integral y de calidad de vida es hablar de bienestar en un sentido general que une el aspecto físico, el psicológico, el emocional y el social. Nuevamente, sentimos que la salud tiene mucho que ver con nuestro estado interior, con la manera en que gestionamos las circunstancias de la vida y, por tanto, se acerca a la idea de la corporeidad por cuanto es en el cuerpo donde sentimos, vivimos, experimentamos. Obviamente, hablamos de un concepto de salud que tiene que ver con la realización personal y el sentido de la existencia.

Por último, aceptando que somos seres encarnados que experimentan la vida a través de nuestra corporeidad, es decir, nuestra forma de estar y entender el mundo a través de nuestro cuerpo, debemos prestar mucha atención al tipo de trabajo corporal que fomentamos y las formas de encarnación que producimos (Wright, 2000), por cuanto la educación, más que una cuestión técnica es un asunto ético y político. Educar es un proceso intencional hacia la construcción del ser humano y del mundo que deseamos. Partir de la actividad física, el deporte o incluso el movimiento, parece situar nuestra mirada en el *qué* enseñar y, por tanto, convertimos nuestra práctica educativa en un compendio de tareas técnicas que adiestran el cuerpo, pero están fuera de él. Por ello, mientras que la Educación Física técnica tradicional reproduce una relación ética con nuestro cuerpo basada en el rendimiento y la productividad y, a nivel político, una estructura racional y unas relaciones de poder acordes con la cultura hegemónica, partir de la corporeidad, de la diversidad y la diferencia en cada experiencia personal como base de nuestra acción educativa, supone poner a la persona en el centro del proceso y apostar por el autoconocimiento, el empoderamiento personal y el compromiso social.

No realizamos aquí una crítica específica hacia los contenidos tradicionales de la EF, sino que nos centramos en la acción pedagógica, en cómo y para qué diseñamos nuestras prácticas, en la apuesta por la toma de consciencia de nuestra experiencia corporal en relación con el entorno social. Este proceso de construcción personal va de la mano de un aumento de la consciencia sobre el mundo y las relaciones humanas.

Es necesario, pues, atender igualmente los discursos, imágenes y valores que sobre el cuerpo se extienden en nuestra sociedad y los distintos elementos que pueden influir en su significado. Puesto que la Educación Física legitima la acción educativa sobre el cuerpo en el proceso de formación de las personas (Barbero, 2005), entender, vivir y estimular el desarrollo de la corporeidad del alumnado puede ayudarle a construir un capital corporal más emancipado, más personal y menos sujeto a los modelos estandarizados de la cultura corporal hegemónica.

Finalizando... apuntes para una Educación Física Corporeizada

Sentadas las bases ontológicas de la corporeidad y su valor pedagógico, nos centraremos ahora en algunas propuestas para su desarrollo en el ámbito escolar a través de la Educación Física. No pretendemos aquí aportar un catálogo de «recetas» para su aplicación práctica directa, por cuanto el trabajo desde la corporeidad se basa en los potenciales pedagógicos de cada situación particular y en la observación personal de lo vivido. Por ello, lo que a continuación presentamos son pautas que parten de nuestra propia experiencia e incluyen fundamentos argumentados. Nuestra humilde aportación aquí podría verse como unos breves «apuntes» para los/as profesionales de nuestro campo de cara a estimular sus propias reflexiones y orientar una posible programación de nuestra acción pedagógica hacia la significatividad del aprendizaje y su transferencia a la vida cotidiana.

1) *Corporeidad y educación de la consciencia*. Nuestra labor como profesionales del cuerpo estaría enfocada a facilitar y potenciar el desarrollo de la corporeidad de cada uno/a de los/as alumnos/as como medio para aumentar su autoconocimiento y el conocimiento del mundo social y natural. Se trataría de un proceso que supera los condicionamientos y limitaciones de un aprendizaje meramente intelectual o físico, en favor de la desidentificación del yo con las emociones, pensamientos y sensaciones, mediante la atenta observación de la experiencia directa del ser (López González, 2013). Esta labor implica una reorientación de los procedimientos hacia la estimulación de la atención plena en el momento presente, en las acciones realizadas, en la observación de lo que sentimos en nuestro cuerpo integrando el nivel físico, el emocional y el intelectual. Aunque existen diversos métodos que se centran en la consciencia corporal y la educación somática (véase por ejemplo, Alexander, 2006; Bertherat, 2006; Feldenkrais, 2009, 2010; Fernández-Balboa y Prados, 2014) no abogamos aquí por el trabajo de alguno de ellos en particular, sino de enfocar la práctica corporal desde el estado de consciencia que surge cuando, intencionalmente, llevamos la atención a la experiencia tal y como es, sin juzgarla, ni analizarla, ni reaccionar ante ella (Kabat-Zinn, 1990). En este sentido, somos conscientes de los beneficios en el ámbito educativo de prácticas formales meditativas como *mindfulness* enfocadas al desarrollo integral de la persona (véase por ejemplo, Carson, Carson, Gil & Baucom, 2004; Langer, 2006; Shapiro, Brown & Biegel, 2007; Walsh & Shapiro, 2006). Sin embargo, aún siendo de interés la incorporación de dichas prácticas formales, lo que aquí proponemos es el trabajo de atención plena en cualquier situación cotidiana como puerta de entrada a un mayor conocimiento propio y del mundo (Kabat-Zinn, 1994). De este modo, cualquier momento, contenido, dominio de acción motriz o práctica corporal es una oportunidad de aprendizaje y de expansión de nuestra consciencia. En nuestra opinión, sólo se produce un verdadero aprendizaje cuando la persona es consciente de lo que significa para ella, de su valor y de su sentido en relación con sus propias necesidades, y es capaz de encontrar la utilidad para su vida e integrarlo en su personalidad. Por tanto, cualquier propuesta físico-motriz debería estar conectada con la observación de qué sentimos y la reflexión sobre la experiencia.

2) *Corporeidad y desarrollo personal: los recursos personales*. El desarrollo personal tiene que ver con la capacidad para conocernos y mejorar como personas. Identificar nuestros puntos fuertes y puntos débiles en la manera de afrontar las vicisitudes de la vida, para expandir nuestras posibilidades de realización y la creación de nuestro carácter. Se trata, como plantea Marina (2004), de ayudar al alumnado a «unir» las piezas, los diferentes recursos personales de una manera que se sienten

las condiciones para alcanzar la salud, la dignidad y la felicidad. En este sentido, un *buen carácter* es un carácter con muchos recursos que permiten realizar actividades imprescindibles para satisfacer las tres necesidades anteriores, entre ellas:

«Elegir las metas adecuadas. Resolver problemas. Soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos. Valorar las cosas adecuadamente y disfrutar con las buenas. Tender lazos afectivos cordiales con los demás. Mantener la autonomía correcta respecto de la situación» (Marina, 2004, pp.157-158).

Así, desde el punto de vista de la corporeidad, la EF podría contribuir decisivamente al desarrollo del buen carácter en tanto se enfoque hacia la estimulación de la seguridad en uno mismo, el equilibrio afectivo, la fortaleza, la diligencia, la autonomía responsable, la creatividad, el placer y la alegría, la empatía y la compasión, el respeto, el sentido de la justicia y la sociabilidad (Marina, 2004). Nuestras propuestas, pues, se centran en crear situaciones físico-motrices en las que el alumnado debe afrontar los retos antes mencionados (metas, resolución de problemas, etc.), mediante la exploración consciente de la vivencia.

3) *Corporeidad y desarrollo social: los valores sentidos*. El desarrollo integral de las personas que les acerque a una vida saludable, digna y feliz, inevitablemente incluye el desarrollo social, la búsqueda de una manera de convivir que nos posibilite el bienestar y la ampliación de nuestras posibilidades (Marina, 2006). Aprender a convivir requiere la exploración y la experimentación corporal de aquellos valores deseables. La educación en valores es uno de los argumentos que, según Fernández-Balboa & Prados (2014), se muestra inconsistente como justificación de nuestro estatus educativo. Sin embargo, a nuestro entender, es posible concretar los valores que consideramos positivos en la experiencia de lo corporal e integrarlos en nuestro estilo de vida. Según Pérez de Guzmán (1994), nuestra personal manera de vivir, el estilo de vida, es consecuencia de la relación dialéctica ser humano/medio natural y social, a través de un proceso de aprendizaje con múltiples influencias culturales. Así, el estilo de vida, está impregnado de los distintos niveles culturales, de tal modo que nuestra identidad es construida reflexiva y dialécticamente en relación con nuestro entorno (Giddens, 1995). Las ideologías y creencias que inciden en la postura con que una persona afronta e interpreta su devenir vital, tienen un componente cognitivo y otro estimativo, representado éste por un sistema de valores que sirven para evaluar los fenómenos sociales. Así, los valores se plasman en normas (valores objetivados) y en actitudes (valores subjetivados), que orientan nuestros impulsos, precisiones y acciones en función de las directrices personales que rigen la vida. En definitiva, los valores abandonan el espectro de lo abstracto si nos centramos en la evaluación de qué sentimos hacia una determinada situación y cómo lo afrontamos conscientemente.

Por ello, el trabajo desde la corporeidad y la observación consciente nos permite «experimentar» los valores. En esta línea, Torrents & Castañer (2008) revisan cómo la danza contact improvisación propone situaciones motrices que potencian la interiorización de distintos valores. Esta danza se basa en acciones improvisadas en las que intervienen dos cuerpos en contacto. De esta manera, se trabaja la comunicación corporal constante desde la cooperación, pues es necesario colaborar creando puntos de equilibrio; la igualdad frente a la jerarquía, pues los dos bailarines proponen, crean libremente, nadie manda, nadie obedece; el respeto y la tolerancia, pues es imprescindible la escucha y la aceptación del otro/a, fluir desde el estado presente; la responsabilidad y la toma de decisiones constantes.

No obstante, cualquier actividad, con la adecuada orientación, puede ser vehículo para sentir y vivir valores. Por ejemplo, ¿cómo podemos trabajar el valor de la libertad desde el cuerpo? Explorando con él, ampliando sus posibilidades, expandiendo nuestra energía interna, sintiendo, en definitiva, la libertad, un espacio interno sin limitaciones ni automatismos. ¿Cómo fomentar la empatía en el alumnado? Proponiendo situaciones corporales que nos permitan acercarnos a lo que siente otra persona, esto es, sintiendo a esa otra persona. La inclusión o la igualdad se viven, igualmente, en el cuerpo. Si percibimos y sentimos a nuestro alumnado como personas, más allá de valoraciones mentales

sobre si son hombres o mujeres, negros o blancos, aceptamos y respetamos sus diferencias, y actuamos en consecuencia, realmente estaremos educando en la igualdad, estaremos sintiendo la igualdad.

Obviamente, el trabajo de los valores requiere una evaluación sobre cuáles son positivos para la sociedad que deseamos y cuáles no. Esta orientación valorativa está conectada inevitablemente con los fines morales y políticos de la educación. Como plantean Fernández-Balboa & Prados (2014), aunque parece existir un cierto consenso respecto a la cooperación como valor positivo en nuestra sociedad, lo cierto es que los nazis cooperaron eficazmente en su proyecto con devastadoras consecuencias humanitarias que bien conocemos. Por el contrario, la competitividad, un valor suficientemente extendido en nuestra sociedad y muy cuestionado pedagógicamente, puede elevarse como un pilar del desarrollo personal, de mejora y evolución, de superación de retos y de resiliencia, si así lo orientamos y hacemos sentir en nuestro cuerpo, más allá de mediciones y comparaciones externas. Luego, para nosotros, la concreción de la educación en valores requiere una experimentación corporal directa y consciente orientada moralmente hacia la felicidad y la dignidad de las personas, y, políticamente, hacia la creación de un marco social en el que experimentar vívidamente la solidaridad, la libertad, la autonomía, la igualdad, la diversidad, la tolerancia, el respeto, la honestidad, la responsabilidad y la cooperación. Cuando la EF propone situaciones corporales en las que el alumnado puede tomar conciencia interna de estos valores a través de su propia experiencia, sentimos, sin duda, que estamos contribuyendo efectiva y significativamente a la transformación social.

4) *El placer y la alegría en el aprendizaje*. Se pregunta Marina (2004) si tiene sentido decir que la alegría se aprende. Nuestra respuesta es clara: por supuesto. La alegría es una experiencia corporal de gozo, plenitud y placer que no sólo crea felicidad sino que potencia las capacidades del ser humano. Por ello, la corporeidad humana se amplía y se potencia a través de estados de ánimo alegres y positivos. Desde la corporeidad, las propuestas de aprendizaje están conectadas con el placer de experimentar, sin juicios ni valoraciones, sin comparaciones ni mediciones. Dado que siempre partimos de las necesidades del alumnado de manera particular, escuchando y respetando su situación en el momento presente, así como su propio ritmo de desarrollo y su respuesta corporal y/o motriz, podemos propiciar situaciones pedagógicas que provoquen disfrute y favorezcan la motivación intrínseca, el placer por el mero hecho de sentir nuestro cuerpo. No estamos aquí centrándonos en una diversión vacía, de pura evasión, sino del aprendizaje de lo corporal en un ambiente distendido, lúdico, estimulado por la experimentación libre y la ausencia de unas metas estandarizadas y medibles. La conexión con nuestro interior y la educación emocional desde la corporeidad, proporciona al alumnado experiencias de autoconocimiento y crecimiento personal que lo acercan a un estado de felicidad interna (Fernández-Balboa & Prados, 2014; Wright, 2000). En este sentido, diversas investigaciones han mostrado que las actividades de carácter cooperativo en EF desencadenan importantes emociones positivas en el alumnado (Fernández-Río, 2017; Lavega, Planas & Ruiz, 2014; Miralles, Firella & Lavega, 2017; Navarro-Patón, Rego y García, 2018), un factor clave a tener en cuenta si pretendemos favorecer una actividad generadora de experiencias óptimas que haga fluir al alumnado y le aporte el bienestar suficiente para generar adherencia a la práctica física.

5) *La significatividad del aprendizaje: la transferencia a la vida cotidiana*. ¿Qué hace que lo experimentado en las sesiones de EF sea transferible a la vida cotidiana? Desde nuestra experiencia, todo aquello relacionado con nuestra corporeidad es aplicable a la vida cuando se hace de manera consciente. La consciencia de lo que nos sucede y de las otras personas y del entorno tiene una transferencia directa a través de la exploración del sentir. Por ejemplo, en una situación pedagógica creada de acciones motrices de oposición (como un clásico uno contra uno en baloncesto), no serán dichas acciones motrices concretas las que se transferirán a la vida cotidiana per sé, sino la consciencia sobre la situación. Desde la corporeidad consciente, nos enfocamos en cómo me siento, cuáles son mis limitaciones en el ejercicio y cómo las afronto, cómo me enfrento al reto de superar al oponente, cuál es mi actitud, qué

emociones me genera el hecho de ganar o perder, cómo gestiono mis emociones en el momento, qué grado de atención mantengo en la tarea. . . La experiencia vivida sí es transferible a otros momentos no académicos puesto que, en todos los casos, existe un elemento en común: yo a través de mi corporeidad. De este modo, el diseño de nuestra acción pedagógica puede integrar los posibles dominios de acción (Larraz, 2009) como elemento «técnico» motriz de nuestra programación y la orientación desde la corporeidad al centrar la experiencia en la consciencia de lo experimentado, así como la reflexión sobre su transferencia a la vida cotidiana.

Por tanto, nuestra acción docente se centra en crear experiencias corporales vividas con atención plena, observando nuestras emociones, pensamientos y sensaciones físicas, para, posteriormente, reflexión sobre las mismas y su transferencia a situaciones de la vida cotidiana. Así, podemos integrar lo vivido corporalmente, con lo sentido emocionalmente y los aspectos cognitivos implicados en la tarea de una manera significativa. Asimismo, trabajar desde la corporeidad supone favorecer y priorizar el ejercicio de la creatividad, la innovación, la expresión y la comunicación en cualquier dominio de acción no sólo en las actividades artísticas expresivas de manera específica, pues la persona está en el centro de la experiencia, es la protagonista y creadora de su corporeidad, la artista de su vida.

6) *Las condiciones para el desarrollo de la corporeidad: el escenario educativo.* La EF basada en la corporeidad incide, fundamentalmente, en las finalidades de nuestra acción educativa, el *para qué* enseñar, y en la manera de afrontarla, el *cómo* enseñar. En este sentido, los contenidos programados siempre deben estar al servicio de las necesidades reales del alumnado y de la situación en el *aquí y ahora*. Hablamos de una pedagogía que parte de la situación actual, de lo que acontece en cada momento, considerando no sólo lo que hacemos, sino cómo lo hacemos y lo vivimos: la *pedagogía del acontecimiento* como «el arte de llenar de vida los espacios educativos, la capacidad para extraer, exaltar y recrear el potencial vital y de crecimiento que contiene cualquier suceso, cualquier incidencia, cualquier realidad humana» (Toro, 2005, p. 25). La educación consciente de la corporeidad se basa en los modos de conocer y aprender que ha mostrado el ser humano en su desarrollo cultural (Gang, Meyerhoff & Maver, 1992): la exploración y la curiosidad, la observación, la imaginación y la creatividad, la intuición, la actitud empática, la comunicación y la cooperación, la confianza y el respeto, así como la tendencia al autoperfeccionamiento. Asimismo, la elección de espacios, tiempos y materiales debe estar supeditada a la creación de un clima de afectivo y de confianza, una atmósfera que permita al alumnado la apertura hacia su interioridad (López González, 2013; Toro, 2013). De acuerdo con Martínez Álvarez (2005):

«la construcción de un clima de aprendizaje seguro, ético, democrático, respetuoso y adaptado a las necesidades y posibilidades de todos y cada uno es, en sí, uno de los principales aprendizajes que se deben procurar [...] asumiendo cuotas crecientes de responsabilidad en el aprendizaje y seguridad propias y del resto de compañeras y compañeros y [...] desarrollar sentimientos de filiación y de compromiso con el grupo que permitan situar las adquisiciones individuales en el contexto social del que formamos parte» (p. 187).

Aunque no exclusivamente, el trabajo sobre la corporeidad requiere lentitud y silencio y, en las acciones más intensas, pausa y observación interior. Por otro lado, proponemos una estructura de la sesión en la que, primero, permitimos unos minutos al alumnado para «aterrizar», intercambiar mensajes, prepararse para la experiencia. Nos sentamos en círculo, cogidos por las manos y, cerrando los ojos, nos centramos en la respiración y las sensaciones corporales, dejando pasar pensamientos o emociones para conectar con el momento presente. Después dedicamos un tiempo para comentar cómo nos sentimos, plantear cualquier cuestión que sea de interés para la situación actual, para mirarnos y tomar consciencia del grupo y, a continuación, abordamos las diferentes actividades específicas de aprendizaje. En el núcleo central de la sesión, nos centramos en la experiencia y en el sentir, tratando de mantener la atención plena. Después de la experiencia, dedicamos un tiempo para la reflexión personal volcando en un cuaderno (diario personal) lo experi-

mentado. A continuación, nos reunimos en pequeños grupos donde contrastamos las experiencias y los aspectos conceptuales e intelectuales implicados, así como su transferencia a la vida cotidiana. Finalmente, volvemos a la asamblea sentados nuevamente en círculo donde compartir, preguntar, discutir libre y respetuosamente sobre lo acontecido. Nos volvemos a coger por las manos, cerramos los ojos y meditamos para cerrar el acto compartido. De esta manera, la clase de EF se transforma en un espacio y un tiempo de vivencia y convivencia desde el cuerpo, donde mostramos tal como somos e investigar sobre el ser humano y su capacidad de evolucionar y de relacionarse.

7) *La evaluación como parte del desarrollo.* La corporeidad es una experiencia dinámica, en cambio. La focalización en la consciencia del instante presente supone en sí mismo un proceso de evaluación indisoluble de la experiencia. Desde este punto de vista, son cruciales los procesos de autoevaluación y coevaluación del alumnado. Aprendo desde la observación de mi propia experiencia en relación con los/as otros/as y el medio, así como de la comunicación establecida con las personas que compartimos la situación. Una evaluación que resalta el cambio, la evolución y el desarrollo, no la medición estandarizada de elementos técnicos o competencias motrices específicas. De esta manera, la evaluación siempre está verdaderamente al servicio del que aprende (Álvarez Méndez, 2005), siendo aprendizajes todas las personas que compartimos el «espacio natural de aprendizaje» (Álvarez Méndez, 2008, p. 227). Puesto que el aprendizaje de cada alumna/o se construye desde su vivencia, sus esquemas cognitivos y su estado emocional, es imprescindible su participación activa en los procesos de evaluación desde la autorreflexión y el autoanálisis. Se trata de tomar consciencia de lo que está ocurriendo en su interior a partir de las cuestiones y las situaciones de aprendizaje en grupo.

8) *El profesorado de Educación Física: sé tú el cambio que quieres ver en el mundo.* Educar desde la corporeidad requiere un importante cambio interno en el profesorado de EF. En este camino, los/las docentes somos los primeros que necesitamos construir y experimentar nuestra propia corporeidad para tratar de ayudar y guiar al alumnado en su desarrollo personal. Educamos desde nuestra presencia, nuestra actitud corporal, el tono de nuestra voz, el contacto, la escucha; somos, pues, el recurso por excelencia (Toro, 2005, 2013). Un mensaje llega más profundamente si es coherente, si lo que decimos y hacemos está alineado con lo que pensamos y sentimos. Sin embargo, la mayor parte del profesorado de EF ha sido socializado sobre la base de las habilidades motrices, la morfología corporal y el éxito deportivo (Brown, 2005; Faulkner & Reeves, 2000; Silvennoinen, 2002), lo cual nos aporta una visión «fuertemente marcada por nuestras experiencias personales que, en el conjunto de la profesión, supone una mirada masculina, joven y atlética (Martínez Álvarez, 2005, p. 179). Además, esta visión se ve reforzada y reproducida en el escenario de las sociedades posmodernas globalizadas en las que el discurso hegemónico de lo motriz y lo corporal se centra en el rendimiento, el éxito social y el culto al cuerpo (Barbero, 2005). Necesitamos, entonces, tomar consciencia de ese *habitus* adquirido y sus potenciales sesgos, para re-aprender y re-aprendemos ampliando nuestras propias posibilidades corporales y, de este modo, proporcionar al alumnado una EF que no solo sirva para el desarrollo de capacidades o el aprendizaje de determinadas técnicas motrices, sino que sirva para la vida.

A partir de esta propuesta, en futuros trabajos compartiremos nuestras experiencias docentes entorno a la corporeidad desde un punto de vista etnográfico. Estos estudios mostrarán con más profundidad las conexiones entre los principios pedagógicos de la corporeidad como eje de la acción docente en EF con el diseño y desarrollo de nuestra práctica. Asimismo, consideramos importante para los profesionales de la EF enriquecerse desde esta mirada pedagógica con el fin de construir nuevos sentidos y significados del y sobre el cuerpo que educamos, incrementando la sensibilidad y la escucha de aquellas corporeidades que han sido sistemáticamente silenciadas y omitidas. En nuestra opinión, vivimos un momento en el que es crucial investigar y discutir, desde el nivel ontológico, las señas de identidad de la EF y su valor educativo como punto de partida para la concreción de un nuevo diseño

y desarrollo curricular, y confiamos que esta aportación contribuya a estimular tal tarea.

Proponemos trabajos de investigación en torno a esta problemática, en los que podamos conocer y comprender las concepciones que los profesionales de la EF tienen sobre el cuerpo, los fines de nuestra materia, la relación con el proyecto educativo global y cómo todo ello incide en la concreción de nuestra acción educativa. Identificar los elementos y factores que inciden en la creación de nuestra cultura profesional. Paralelamente, sería importante dar la voz al alumnado en dichos procesos de investigación y escuchar los significados que para ellos tiene la experiencia de la corporeidad.

En este mundo incierto, en continuo cambio, escaso de referentes estables y con enormes retos sociales, la escuela debe estimular aprendizajes con verdadero significado para las personas, aquellos que contribuyen a dotar de estabilidad y coherencia su proyecto vital, su identidad. Estamos convencidos que educar a través de la corporeidad puede contribuir decisivamente a la consecución de estas metas, ayudando a las personas a encontrar el equilibrio y la armonía interna que requiere el acto de vivir con plenitud.

Referencias

- Alexander, F.M. (2006). *La técnica Alexander*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza basada en competencias. En J. Gimeno (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-233). Madrid: Morata.
- Angulo, J. F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Morata.
- Barbero, J.L. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física: Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. *Revista de educación, 311*, 13-49.
- Barbero, J.I. (2001). Cultura corporal: ¿Tenemos algo que decir desde la Educación Física? *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 1*, 18-36.
- Barbero, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en Educación Física. *Revista iberoamericana de educación, 39*, 25-51.
- Bertherat, T. (2006). *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. Madrid: Paidós.
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En C. Wright (Ed.) *Materiales de Sociología Crítica* (pp. 183-194). Madrid: La Piqueta.
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society, 10*(1), 3-23.
- Carson, J., Carson, K., Gil, K. & Baucom, D. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy, 35*, 471-494.
- Castro, J. (2004). Pedagogía de la corporeidad y potencial humano. *Revista Educación Física y Deporte, 23*(1), 7-17.
- Córdoba, C. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Itaca de un docente reflexivo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 28*, 285-290.
- Córdoba, C., Carbonero, L., Sánchez, D., Inglada, S., Serra, M., Blasco, M., Sáez, S. & Ivanco, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29*, 264-269.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.
- Devís, J. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: INDE.
- Devís, J. & Beltrán, V. (2007). La educación física escolar y la promoción de la actividad física y la salud. En D.P. Cevallos y N.C. Molina (Eds.), *Educación corporal y salud: gestación, infancia y adolescencia* (pp. 29-43). Medellín: Funámbulos.
- Devís, J. & Peiró, C. (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física. *Tándem. Didáctica de la educación física, 35*, 68-74.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Faulkner, G. & Reeves, C. (2000). Primary school student teachers' physical self-perceptions and attitudes toward teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 19*(3), 311-324.
- Feldenkrais, M. (2009). *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona: Paidós.
- Feldenkrais, M. (2010). *La sabiduría del cuerpo*. Málaga: Sirio.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 32*, 264-269.
- Fernández Balboa, J.M. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. En J. Devís (coord) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 25-45). Alicante: Marfil.
- Fernández-Balboa, J. M. (2010). Calidad o no calidad. ¿Es esa la cuestión en la formación del profesorado en Educación Física? En J. Torralba, P.M. Gutiérrez, M. Fuentes, J. Calvo & J.F. Cardozo (eds.), *Docencia, innovación e investigación en la educación física* (pp. 185-194). Barcelona: Inde.
- Fernández-Balboa, J.M. & Prados, E. (2014). The conscious system for the movement technique: an ontological and holistic alternative for (Spanish) physical education in troubled times. *Sport, Education and Society, 19*(8), 1089-1106.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Galve, R. & Ylla, L.L. (2013) ¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad en la escuela? En L. González, *Maestros del Corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 25-57). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gang, P.S., Meyerhoff, N.L. & Maver, D.J. (1992). *La educación de la conciencia. El puente hacia la libertad*. Buenos Aires: Errepar.
- González, A. & González, C. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud, 15*(2), 173-187.
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física: La corporeidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Grasso, A. (2008). La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela. En M. Castañer (coord.), *La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas* (pp. 9-31). Barcelona: Grao.
- Grasso, A. & Erramouspe, B. (2005). *Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hultsman, J. (1995). Spelling leisure. *Leisure Studies, 14*, 87-101.
- Johnson, M. (2008) *The meaning of the body-aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Julián, J.A., Abarca-Sos, A., Zaragoza, J. & Aibar, A. (2016). Análisis crítico de la propuesta del currículum básico de la LOMCE para la asignatura de Educación Física. Acciones derivadas en la Comunidad Autónoma de Aragón y propuestas de futuro. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29*, 173-181.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte Press.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: mindfulness meditation in every day life*. New York: Hiperon.
- Kirk, D. (1992) *Defining Physical Education: The Social Construction of a Subject in Postwar Britain*. Basingstoke: Falmer Press.
- Kirk, D. (2008). Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura física y la «idea de la idea» de Educación Física, en AAVV, *Actas del V Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. León: Universidad de León (CD-R).
- Langer, E.J. (2006). *On becoming an artist: Reinventing yourself through mindful creativity*. New York: Ballantine Books.
- Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el

- alumnado al finalizar sexto curso de primaria? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 45-63.
- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- López, V. & Gea, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270
- López, V., Pérez, D., Manrique, J.C., & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182-187.
- López González, L. (2013). Escuelas que meditan, escuelas que sienten. En L. González, *Maestros del Corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 251-294). Madrid: Wolters Kluwer.
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Ariel: Barcelona.
- Marina, J.A. (2006). *Aprender a convivir*. Ariel: Barcelona.
- Martínez Álvarez, L. (2005). La lección de Educación Física: buscando la coherencia entre las ideas pedagógicas y la construcción de escenarios educativos. En N.J. Bores (coord.), *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. Barcelona: Inde.
- Martínez Álvarez, L. (2013). El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 161-175.
- Martínez-Guirao, J. (2014). Building «perfect» bodies. Cultural implications of the cult of the body and feeding megarexia. *Universitas*, 21, 77-99.
- Massot, G. (2013). Educar desde dentro: hacia una psicopedagogía del yo. En L. González, *Maestros del Corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 87-122). Madrid: Wolters Kluwer.
- Matoso, E. (2006). *El cuerpo In-cierto; arte, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Letra Viva y Universidad de Buenos Aires.
- Mattos, B., Prados, E., & Padua, D. (2013). La voz del alumnado: Una investigación narrativa acerca de lo que siente, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial. *Movimiento*, 19(4), 251-269.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Méndez-Alonso, D., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., & Prieto, J. A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 15-20.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Miralles, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación física emocional en el ciclo superior de educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Moreno-Doña, A., Valencia-Peris, A., & Rivera-García, E. (2016). La Educación Física Escolar en tres centros educativos de Chile: una caracterización de sus prácticas docentes. *Qualitative Research in Education*, 5(3), 255-275.
- Murcia, N., Jaramillo, L., Camacho, H. & Loaiza, M. (2005). *Imaginarlos de los jóvenes ante la clase de Educación Física*. Armenia: Kinesis.
- Navarro-Patón, R., Rego, B. & García, M. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares en educación primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 14-18.
- Paredes, J. (2003). De la corporeidad a la cultura. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 9(62).
- Pastor, J. L. (2007). Fundamentación epistemológica e identidad de la educación física. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 1-17.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105-129.
- Pedraza, M.A. & López, V. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 57, 1-16.
- Pérez-Pueyo, A. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 207-215.
- Perez Samaniego, V. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 6(33), 1-2.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº 52 de 1 de marzo de 2014).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE nº 3 de 3 de enero de 2015).
- Rey, A. & Trigo, E. (2000). Motricidad... ¿Quién eres?. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59, 91-98.
- Shapiro, S.L., Brown, K. & Biegel, G. (2007). Self-care for health care professionals: Effects of MBSR on mental well being of counseling psychology students. *Training and Education in Professional Psychology*, 1, 105-115.
- Shusterman, R. (2008) *Body consciousness - a philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silvennoinen, M. (2002). Relatos sobre deporte e identidad en hombres y mujeres. En J. Devís (coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 202-212). Alicante: Marfil.
- Starobinsky, J. (1991). Historia natural y literaria sobre la percepción corporal. En M. Feher (Ed.), *Fragmentos para una historia del cuerpo humano* (pp. 357-389). Madrid: Taurus.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: M.C.E.P.
- Thich Nhat Hanh (2000). *El corazón de las enseñanzas de Buda: El arte de transformar el sufrimiento en paz, alegría y liberación*. Barcelona: Oniro.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado, *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Toconas, S.G. (2007). Educación Física, cuerpo y disciplinamiento. Reflexiones desde el posicionamiento foucaultiano. *Dialogos Pedagógicos*, 10(5), 54-67.
- Toro, J.M. (2005). *Educar con «co-razón»*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Toro, J.M. (2013). ¿Metodologías de la interioridad? La presencia del maestro. En L. González, *Maestros del Corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 295-327). Madrid: Wolters Kluwer.
- Torrents, C. & Castañer, M. (2008). Educación integral mediante el Contact Improvisación. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 26, 91-100.
- Trigo, E. (2000). *Fundamentos de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Madrid: Gymnos Editorial Deportiva.
- Valencia-Peris A. & Lizandra, J. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 230-235.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea books.
- Vicente, M. (1989). Nociones de cuerpo para la teoría general de la Educación Física. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 1, 5-9.
- Vicente, M. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 76-85.
- Walsh, R. & Shapiro, S.L. (2006). The meeting of meditative disciplines and Western Psychology: A mutually enriching dialogue. *American Psychologist*, 61, 227-239.
- Wright, J. (2000). Bodies, meanings and movement: a comparison of the language of Physical Education lesson and Feldenkrais Movement Class. *Sport, Education and Society*, 5(1), 35-49.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.