

Cuerpo y Escuela: la enseñanza de la educación física como experiencia democrática

Body and School: teaching physical education as a democratic experience

Rodrigo Gamboa Jiménez, Pamela Soto García, Gladys Jiménez Alvarado

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Resumen: La recuperación del cuerpo es una discusión que la historia de la filosofía recoge desde inicios del siglo XX. El impacto de esta discusión en la escuela y en la enseñanza de la educación física la abordaremos desde un enfoque biopolítico afirmativo, que permita la co-construcción de prácticas que fortalezcan la convivencia democrática en la institución escolar. En un primer apartado se aborda la democracia relacional como expresión de la materialidad del cuerpo, desde su condición individual y colectiva. En el segundo apartado se discute la invisibilización del cuerpo en la escuela, a partir de las prácticas escolares que se implementan en una sociedad de mercado. En el tercer apartado se exponen algunas tensiones vividas por estudiantes de educación física durante la dictadura cívico-militar desde sus experiencias de construcción de prácticas de enseñanza-aprendizaje que se posicionan desde la recuperación del cuerpo individual y colectivo, y cuya praxis se expone como resistencia política a la formación profesional de aquella época. En la conclusión, se exponen las implicancias de una enseñanza-aprendizaje de la educación física desde una democracia relacional que desde su práctica subvierte la docilización de las corporalidades y las exigencias político-institucionales de la escuela.

Palabra clave: Cuerpo; Democracia; Biopolítica; Escuela; Educación Física; Experiencia.

Abstract: The recovery of the body is a discussion that the history of philosophy has addressed since the early twentieth century. The impact of this discussion in the school and teaching of physical education will be tackled from an affirmative biopolitical approach, which allows the co-construction of practices that strengthen democratic coexistence in the school institution. The first section deals with relational democracy as an expression of the body materiality, from its individual and collective condition. The second section discusses the invisibilization of the body in the school, based on the school practices implemented in a market society. The third section presents some tensions experienced by physical education students during the civil-military dictatorship from their experiences of construction of teaching-learning practices that are positioned from the recovery of the individual and collective body, whose praxis is exposed as political resistance to the professional training of that time. In conclusion, the implications of a teaching-learning of physical education are exposed from a relational democracy that subverts, from its practice, making docile bodies and the political-institutional demands of the school.

Key words: Body; Democracy; Biopolitics; School; Physical Education; Experience.

Introducción

Al observar la distribución curricular de la enseñanza de la educación física en la escuela identificamos tres aspectos que han marcado la forma de abordar el aprendizaje de la disciplina. La primera es reducir el cuerpo¹ a una expresión motora al estilo de una máquina (Trigueros, et al. 2020; Mujica, 2020), donde cada individuo se presenta y proyecta como el soberano y controlador de la explotación de su cuerpo. La segunda es reducir al cuerpo a una expresión mecánica que resta valor al individuo, en tanto, en este no se jugaría nada trascendental y/o divino como aquello que permite el conocimiento de la razón. La tercera responde a otor-

gar al cuerpo una condición de límite y separación con el mundo, lo que lo sitúa en una condición de clausura sobre sí mismo.

Una lectura crítica acerca de estas formas en las que se ha abordado el cuerpo es el propósito de nuestro análisis, que indaga en la enseñanza de la educación física como experiencia democrática en las escuelas. Si revisamos el curriculum de la enseñanza de la educación física en Chile, en educación primaria y secundaria, nos encontramos fundamentalmente con tres ejes que expresan una visión mecanicista del cuerpo: 1) deportivización y el aprendizaje de la técnica deportiva; 2) el aprender a moverse bien conforme a patrones motrices homogéneos, y; 3) una lectura médica desde la salud (Moreno et al., 2014; Peña et al. 2021). La primacía de estos ejes arrastra como consecuencia la invisibilización de los paradigmas críticos y de transformación social que desde la educación física se han cons-

Fecha recepción: 26-10-21. Fecha de aceptación: 17-01-22

Rodrigo Gamboa Jiménez
rodrigo.gamboa@pucv.cl

truido experiencias de resistencia y organización colectiva de los cuerpos o el cuestionamiento de la reproducción de las normas y de los estereotipos social-culturales que disciplinan y controlan los cuerpos de los estudiantes desde su primera infancia.

El análisis crítico que proponemos se organiza en tres apartados. En el primero se exponen algunas discusiones filosóficas contemporáneas que recuperan al cuerpo como dimensión crítica, lo que permite abordar la institución escolar desde un enfoque biopolítico afirmativo que expone una democracia relacional que recoge la condición individual y colectiva del cuerpo. En el segundo apartado se aborda la ausencia del cuerpo en la escuela, a partir de las prácticas escolares que fragmentan e invisibilizan su significado en tanto presencia, lenguaje, fuente de relación y creación colectiva; situación que nos interpela a proponer un nuevo pacto con el cuerpo en la escuela, a partir de la recuperación de la experiencia (histórico y cultural), de los estudiantes, así como del reconocimiento y desmantelamiento de las relaciones de poder. En el tercer apartado se expone desde un relato en primera persona algunas experiencias corporales, vividas por estudiantes y profesores de la carrera de educación física durante la dictadura cívico-militar (1973-1990), que propone a la enseñanza de la educación física como una experiencia democrática, que se experimenta a través de la recuperación del cuerpo como centro gravitante para la vida individual y colectiva. La discusión que proponemos en este artículo inaugura el monográfico *Una Educación Física Pensada desde las Infancias*, cuyo propósito es contribuir en la reflexión crítica acerca de la recuperación del cuerpo y la enseñanza de la educación física en las aulas infantiles desde otros enfoques.

Cuerpo y política

La discusión acerca de la centralidad del cuerpo ha adquirido notoriedad en el pensamiento filosófico a partir de inicios del siglo XX, con autores como Friedrich Nietzsche (1844-1900), que tensionan el registro universalista y trascendental de la filosofía, en particular aludiendo a la crítica a la modernidad, centrada en la primacía del yo como construcción intimista y separada de la materialidad del cuerpo. Nietzsche es taxativo en este punto cuando indica: «muy a menudo me he preguntado si es que, considerado en grueso, la filosofía no ha sido hasta ahora, en general, más que una interpretación del cuerpo y una *mala comprensión del cuerpo*» (Nietzsche, 1993, p.3), que ha generado una

jerarquización obtusa desde la razón a la corporalidad.

La recuperación del cuerpo como problema filosófico también la encontramos en María Zambrano (1904-1991), desde una categoría clásica como *alma* que da cuenta de la materialidad de la vida humana, subvirtiendo con ello el uso tradicional del término, a partir de la incorporación de otros significados y el desmantelamiento de la estructura intimista que se le atribuye. María Zambrano continúa la tradición spinozista cuando declara, que «el alma es la idea adecuada del cuerpo y nada más» (1950, p.20). Con esta sentencia la filósofa establece una perspectiva acerca del alma que propone una posición horizontal con la razón, al señalar que la afección de la realidad no está subordinada a la racionalidad, sino que responde a otra forma de aproximación, en que los afectos, emociones y sentimientos no son una dimensión inferior o supeditada a la razón, sino que se articula con ella. Además, a través de esta relación entre alma y cuerpo cuestiona la posición interna del alma, al transformarla en materialidad y exterioridad.

Zambrano recurre a Nietzsche para rescatar el cuerpo y la vida como dos coordenadas que fisuran el decurso nihilista de Occidente, porque «Nietzsche trasladó la omnipresencia de lo divino a la vida. Un instante de esa vida rescatada llevará en sí todas las vidas posibles, actualizará en un solo instante todos los cielos recorridos» (Zambrano, 2007, p.166), rompiendo con la idea de la vida como expresión de un decurso individual y desarticulado del colectivo. Este giro en la discusión define al cuerpo o corporalidades desde su condición inmanente, que se concreta a partir de sus afecciones, porque «En el lugar de la idea del ser ya no irá ninguna idea, sino la vida, suprema realidad» (Zambrano, 1950, p.119), que se juega en la condición material del cuerpo.

La recuperación durante la primera mitad del siglo XX, del cuerpo y la vida, alimentará los discursos biopolíticos que a partir de los años setenta se hacen parte de la discusión filosófica. Un autor que aborda este problema desde su condición política es Michel Foucault (1926-1984). El filósofo en su libro, *Vigilar y castigar* (1975), identifica diversas prácticas y dispositivos que se implementan para la docilización y el disciplinamiento de los cuerpos a partir de la «anatomía política del detalle» (Foucault, 2009, p.143), que generan las sociedades disciplinarias. Estas sociedades disciplinarias que describe se basan en el nacimiento de

(...) un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un

vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. (Foucault, 2009, p.141).

Las sociedades disciplinarias de Michel Foucault en el pensamiento de Gilles Deleuze (1925-1995) se transforman en sociedades de control, las que transitaron desde «Las antiguas sociedades de soberanía [que] operaban con máquinas simples, palancas, poleas, relojes» (Deleuze, 2006, p.s/n); a «sociedades disciplinarias posteriores [que] se equiparon con máquinas energéticas, con el riesgo pasivo de la entropía y el riesgo activo del sabotaje» (Deleuze, 2006, p.s/n), para movilizarse hacia

(...) las sociedades de control [que] actúan mediante máquinas de un tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyo riesgo pasivo son las interferencias y cuyo riesgo activo son la piratería y la inoculación de virus. No es solamente una evolución tecnológica, es una profunda mutación del capitalismo. (Deleuze, 2006, p.s/n),

Transformación que también opera

(...) en el régimen escolar, [desde] «las formas de control continuo y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el correspondiente abandono de toda investigación en el seno de la Universidad, la introducción de la empresa en todos los niveles de escolaridad. (Deleuze, 2006, p.s/n).

De ahí, la importancia de la recuperación del cuerpo como eje crítico que permite subvertir la construcción y reproducción de este tipo de sociedades. Además, el giro de la filosofía hacia la biopolítica expone con nitidez la posición micropolítica y macropolítica del cuerpo. Desde la posición micropolítica se identifican los efectos y las marcas del control en un cuerpo determinado, y desde la posición macropolítica se expone el entramado político institucional que opera en los cuerpos, el que se encuentra marcado por la herencia de la modernidad, y que la escuela pone en funcionamiento a partir de diversas estrategias para el manejo de poblaciones, estableciendo en un mismo bucle de sentido la condición individual y colectivo del cuerpo. Esta condición dual posiciona «la construcción del cuerpo como campo político» (Arancibia et al. 2016, p.31) en permanente disputa.

Este recorrido por algunos autores de la filosofía contemporánea ha querido trazar una ruta que expone el impacto de la biopolítica señalando que en ambos casos se «puede transformar su operatoria, y pasar des-

de la opresión de cuerpos a una exploratoria y autoconstitución afirmativa de los mismos» (Soto, 2020, p.356), la que radica en el reconocimiento de la materialidad y exterioridad del cuerpo. Entre estas propuestas se encuentra la que elabora Judith Butler, quien aborda la biopolítica desde las implicancias de la reunión de los cuerpos como «una realización performativa» (Butler, 2014: 48) de resistencia al poder institucionalizado. Los cuerpos «están afectados y son afectables» (Butler, 2014, p.58), por ende, «Pensar la política (...) es pensar a través de este predicamento plural de demanda y necesidad de protección de la vulnerabilidad corporal, y de esta movilización de una pluralidad de cuerpos en las prácticas de resistencia» (Butler, 2014, p.57), que establecen que «no existe ningún momento del pensamiento puramente conceptual que pueda escaparse de su condición orgánica» (Butler, 2014, p.49), permitiendo con ello que todo tipo de práctica, control o disciplinamiento pueda ser modificado.

Esta condición de resistencia de los cuerpos, desde lo individual a lo político-institucional permite modificar las prácticas biopolíticas negativas o tanatopolíticas (Esposito, 2006) que operan y se reproducen en la escuela, porque la recuperación del cuerpo desde su condición material permite problematizar «las dinámicas sociales y culturales que acontecen en las instituciones y que traman la vida de los individuos desde un registro político» (Soto, 2020, p.355), y cuestionar la reproducción de una «dinámica inmunitaria de protección, negativa de la vida» (Esposito, 2006, p.17), así como también proponer y desarrollar «políticas implementadas que permiten y potencian la vida (biopolítica afirmativa)» (Soto, 2020, p.355).

Roberto Esposito expone algunas notas acerca de la construcción de una biopolítica afirmativa:

La biopolítica —aquel nudo que a comienzos de la edad moderna se había cerrado entre la vida biológica y la política —no es solo una opción entre otras, sino al mismo tiempo el destino y el recurso de la humanidad futura» (Esposito, 2013, p.32).

Para eso «he intentado pensar algo como una ‘biopolítica afirmativa’ — entendiéndolo con esta expresión no una forma de poder sobre la vida sino de poder de la vida —a partir del revés de las prácticas tanatopolíticas» (Esposito, 2013, p.32). A través de este giro hacia la potencia de la vida, se cuestiona que una lógica institucional despótica sea la única posibilidad para la administración de los cuerpos, porque la biopolítica afirmativa se basa en una «condición corporal, plural y dinámica» (Butler, 2014, p.57) que permite «repensar

desde otros referentes la democracia» (Soto, 2016, p.148). Porque, pensar la democracia desde una biopolítica afirmativa permite ingresar a su condición relacional, desde un ejercicio cotidiano que desborda lo procedimental.

La democracia cotidiana apela precisamente a prestar atención a las dinámicas de relación que establecemos, permitiendo que la democracia se transforme en un tipo de relación en que interpelamos nuestros intercambios cotidianos, y que desde la escuela debe generar acciones para el ejercicio de una ciudadanía que exceda su condición jurídica. Esta democracia relacional que proponemos se basa en considerar que todos los individuos son sujetos políticos en sus comunidades, y con ello nos referimos a niños, niñas y jóvenes. Esta discusión filosófica, además impulsa a que nos hagamos las siguientes preguntas: 1) ¿Cuál es el lugar del cuerpo en los procesos de enseñanza de la educación física? 2) ¿Es posible establecer dinámicas de relación democráticas a partir de la enseñanza de la educación física en la escuela?

Cuerpo y escuela

Quédense quietos, No se levanten, Yo no le he dado permiso, ¿Quiere ir al baño?, usted se queda aquí, Quédese sentado, No moleste a la compañera, No corra, Porque la está empujando, No le toca a usted²

En parte, creemos que la escuela ha olvidado el cuerpo, y pareciera ser que lo corporal se constituye en barrera en las aulas y de los procesos educativos, obstaculizando el quehacer de educadores y educadoras. Sin perjuicio de ello, las órdenes para la regulación y el control corporal siempre están presentes; cuerpos reprimidos en el silencio (Scharagrodsky & Southwell, 2004), vigilados y dóciles (Foucault, 2009); en palabras de Vaca y Varela (2008), un cuerpo silenciado, aquel que es inmovilizado y su expresión motriz limitada al máximo para atender a los requerimientos de los adultos, quienes asumen el rol protagónico en el aula constituyéndose en los dueños del conocimiento y soberanos del espacio y tiempo educativo.

La única parte del cuerpo que parece no sufrir esta represión es la cabeza, con el cerebro y la inteligencia, que serán acosadas de maneras más sutiles a través del aprendizaje de contenidos y de criterios preestablecidos que se deben asimilar tal cual se enseñan. (Calvo, 2005, p.95).

Concordamos con Scharagrodsky y Southwell (2004), cuando señalan que son las mismas instituciones educa-

tivas las que han perpetrado y perpetuado esta realidad, y estamos en presencia de una educación casi estrictamente intelectual, dejando al cuerpo fuera de la ecuación. Es así como en los últimos años se ha podido observar en las aulas, a lo menos en Chile, el predominio de propuestas pedagógicas fundamentalmente memorísticas, repetitivas, instrumentales y mecanizadas (Calvo 2005), en las que, durante toda la etapa escolar, se privilegia la adquisición de habilidades cognitivas por sobre otras dimensiones de lo humano. Propuestas pedagógicas que se fundamentan en una idea dualista cartesiana del ser (Gamboa, et al. 2018; Águila & López, 2019), fragmentando a la persona en mente y cuerpo; privilegiando los saberes de la mente; a pesar que lo corporal como dimensión humana se constituya como fuente y posibilidades de comunicación, expresión, creación, relación con los otros y lo otro (Prados, 2020; Gamboa, et al. 2020), y, por tanto, esencial para aprender a ser, hacer y convivir.

En este contexto de ideas, históricamente se ha dicho que el cuerpo no ha estado presente en las escuelas, por nuestra parte creemos que sí lo está, dado que «no hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté implicado nuestro cuerpo» (Gallo, 2009, p.232). Postulamos que ha sido invisibilizado, y queremos señalar al menos dos aspectos importantes que han tributado a ello.

Por un lado, el enaltecimiento de saberes como la lectura, la escritura y las matemáticas que sitúan a la razón por sobre otras dimensiones humanas como lo corporal y lo emocional; es decir, prevalece una educación racionalista y enciclopedista. Y por otro, es el resultado del predominio de una educación capturada por el mercado propio de las sociedades capitalistas y políticas neoliberales, donde predomina una visión económica y mercantilista de la enseñanza, quitando su valor y sentido (Chaparro & Guzmán, 2012). Una educación que responde a las demandas de los sistemas y poderes hegemónicos de la sociedad, que se basan en tres pilares fundamentales que promueve la modernidad: colonialismo, patriarcado, y el mismo capitalismo ya señalado. Una educación que actúa en la idea de Foucault (2009), como dispositivo de docilización y disciplinamiento, y que tributa a la idea de cuerpos políticamente dóciles y económicamente rentables; una educación para la creación de mano de obra.

Pensamos que en la actualidad, en general, en aquellas escuelas en que se arraiga una educación tradicional que responde a las características antes descritas, prevalecen aulas de consumo de conocimientos, utilitarias,

ávidas de producción, individualistas y competitivas, colonialistas propias de una educación bancaria ya descrita por Freire (2005); aulas patriarcales, sumisas, dóciles, normalizadas, domesticadas y jerárquicas, que responden y son réplicas de las sociedades actuales del consumo y la producción. Aulas en las que la represión es su principio básico de funcionamiento, y quienes no responden a sus requerimientos, son excluidos.

En estas aulas se viven esencialmente cuerpos *silenciados* con pocas posibilidades de un despliegue en el espacio y tiempo educativo que le otorgue la oportunidad de expresión de su subjetividad; *encarcelados y confinados* a los muros de las aulas, de la escuela, e incluso a las sillas y mesas que se constituyen en extensión de su corporalidad; *adiestrado y escolarizados* que se mueven a partir de las indicaciones de los adultos, repitiendo rutinas descontextualizadas de quien las realiza, negando sus subjetividades; *maltratados* por las regulaciones, controles y castigos producto de no atender a los requerimientos de las instituciones educativas; *normalizados y estereotipados*, no dejando espacio a la diferencia, las diversidades y lo múltiple, donde el uniforme despoja a los niños, niñas y jóvenes de sus formas de ser y estar en y con el mundo; *fragmentados* en mente y cuerpo, característica tan propia del paradigma dualista cartesiano de la educación chilena; *cosificados* y traducidos en un número, en una calificación, situándonos en una escala numérica y en una fórmula matemática; nos han traducido en un porcentaje. Lógicas que a nuestro parecer nos disuelven como seres humanos, convirtiéndonos en cuerpos útiles para una sociedad del consumo y la producción.

En contraposición a esta realidad descrita, a nuestro entender lo corporal debe ser comprendido como una dimensión constitutiva de lo humano, enmarcado en la idea de que somos cuerpo, podríamos señalar que estamos siendo cuerpo (Águila & López, 2019), y por tanto, debe constituirse como eje vertebrador de la construcción de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades, no tan solo corporales o motrices, sino que también cognitivas, sociales y emocionales (Rodríguez, 2017). De esta manera, y desde una perspectiva crítica del dualismo cartesiano, nos alejamos de la mirada instrumental, mecánica y puramente fisiológica del cuerpo; «de esa visión de cuerpo que yuxtapone, separa, mutila y aniquila» (Moreno, et al. 2021, p.63), y relevamos precisamente la «unidad integral, singular y compleja que es nuestra presencia única e irrepetible en el mundo» (Gamboa, et al. 2018. p.225). Lo corporal se entretreje con nuestra historia, con nuestras lógicas de

vivir y convivir, es decir, con nuestra existencia. El cuerpo «no contiene, sino que es la vida misma» (Moreno, et al. 2021, p.63). En palabras de Gallo (2009), «es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir» (p.232).

En esta comprensión de la corporalidad, la triada cuerpo-experiencia-aprendizaje cobra sentido y significado, es indisoluble. La aventura del aprender como señala Pikler (2000), se da desde la propia acción, y por tanto, el cuerpo debe estar omnipresente en toda experiencia educativa «porque son procesos enactivos» (Calvo, 2018, p.125); como diría Varela (2015), procesos encarnados que posibilitan la existencia. En tanto tal, considerar al cuerpo no «sólo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico (...) siempre está inserto en una trama de sentido y significación» (Scharagrodsky & Southwell, 2004, p.2). Siguiendo a Gallo (2009), «no hay concepción de cuerpo que no esté atravesado por el lenguaje y la cultura y, así pues, lo cultural, social, simbólico y discursivo se materializan ‘en’ y ‘a través’ del cuerpo» (p.232).

Es en el cuerpo donde se inscribe a fuego la historia y sus cicatrices ya acontecidas, y desde ahí, surgen los deseos, las pasiones, sueños y anhelos que en algún momento se expresarán generando luchas, conflictos y nuevas construcciones que continuarán produciéndose por más que dicho cuerpo sea negado, invisibilizado u olvidado (Scharagrodsky & Southwell, 2004); emergerán de manera auténtica, aunque nos despojen, como señala Larrosa (2003), de nuestra experiencia.

Entonces, la pregunta no es tan sólo si estamos marcados por nuestro pasado, o cómo han ido construyendo nuestras propias experiencias muchas veces desarraigadas de nuestro ser, de nuestra historia y contexto, sino que como aquello puede ser reconfigurado para la reconstrucción de relatos corporales alternativos que «actúen como focos de resistencia y contribuyan a transformar las vidas individuales y las culturas dentro de la enseñanza» (Sparkes, 1996, citado por Martínez-Álvarez & González-Calvo, 2016, p.263). Por tanto, pensamos que se configura como esencial propiciar propuestas pedagógicas que resignifiquen la corporalidad como dimensión humana y que nos permita marcar presencia ante el mundo y los demás, propuestas que posibiliten en palabras de los autores, aprender con cuerpo.

Al finalizar este apartado nos permitimos soñar con una educación que organiza los elementos sin la subordinación de una dimensión del ser por sobre otras, sino

más bien que estas se influyan y entretejan mutuamente. Una educación abierta, que crea, respeta y acoge, alejándose de los preceptos de disciplinamiento, vigilancia y represión, y que se adentre en lo sensible, en la experiencia auténtica y corporal, en lo democrático como lógicas de relación donde los procesos de intersubjetivación cobren relevancia y se constituyan en la puerta de entrada y sensible a modos de vivir y convivir en la aceptación de un otro u otra como legítimos otro u otra en la convivencia (Maturana & Dávila, 2015).

Se trata precisamente de acrecentar la experiencia desde la construcción de sentidos de ese vivir, dado por los afectos, por aquello que (...) nos permite tocar-nos, sentir-nos, y hacer-nos mundo, significado y cultura. Nos permite entrar en las interencarnaciones, en la coordinación en torno a sentires compartidos o distinguidos en forma colectiva que explicitan lo común y lo diverso (Moreno, et al. 2021, p.68).

Nos permitimos soñar con una educación que utiliza el acontecimiento, la experiencia, es decir, la vida misma como metodología, y que concibe al aula como un espacio-tiempo vital de existencia. Una educación que nos permita «romper con las formas dominantes y repetitivas de enseñar y nos exige ponernos en el lugar de lo creativo, la novedad, la apertura, la producción, la alteridad y la diferencia» (Gallo & Martínez, 2015, p.626). En palabras de Calvo (2018), una educación comprometida con la oportunidad de creación de nuevas relaciones posibles, y en Maturana y Dávila (2015), entendida como un proceso de transformación en la convivencia. Un co-educar que haga posible un habitar las escuelas desde «la libertad de ser, crear y convivir (...) que constituyen a los seres humanos de todas las edades y condición social y cultural en sujetos de sus propios proyectos de vida» (Osorio, 2017, p.9). En definitiva, permitimos soñar con una escuela que, siguiendo la línea de Nietzsche y Zambrano ya señaladas, rescate lo corporal como dimensión constitutiva e indisoluble de la vida; lo corporal como constitutivo de la experiencia, de la historia individual y siempre colectiva.

Lo relevante de este soñar radica en que una escuela que se pregunta por el cuerpo, entra en un campo del

Análisis del mapa de los deseos, afectos, aficciones y pasiones en clave de acontecimiento, hace una cartografía del cuerpo en virtud de los poderes y fuerzas que lo atraviesan, reivindica el cuerpo para que no quede reducido al sistema educativo ávido sólo de intelección, reconoce el cuerpo como campo de intensidades diferenciales (Gallo & Martínez, 2015, p.626).

Y una escuela que se pregunta por la experiencia, se pregunta por la vida, por la existencia; se pregunta por

El modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, inversión, acontecimiento (Larrosa, 2003, p.5).

Preguntarse por el cuerpo y por la experiencia, no consiste sólo en dar cuenta de corporalidades individuales, sino también colectivas. Y en este proceso de introspección, una educación física crítica del paradigma dualista cartesiano, permite ingresar a la expresión de otras formas de entender la corporalidad. Y desde esta educación física otra, ese mapa y cartografía señalados por Gallo y Martínez (2015), abren paso al territorio de la existencia humana, al «modo de habitar el mundo de un ser que existe» de Larrosa (2003, p.5). Nos permite adentrarnos en los sentidos y significaciones de un niño, una niña y joven, para una educación más justa, equitativa y democrática; para una educación más humana.

A continuación, daremos paso a la narración de una experiencia real, vital y corporal que, para nosotros, explicita lo expuesto hasta aquí. Una experiencia que se ha encarnado en la historia individual y colectiva de quienes la vivieron. Una experiencia que le permitió a un grupo de estudiantes, profesoras y profesores de la disciplina en tiempos de dictadura cívico-militar en Chile, poder vivir y resistir a la violencia ejercida sobre los cuerpos, y que fracturó la vida y las experiencias de varias generaciones en el país.

Educación física como práctica de democracia educativa

Relato a continuación algunas notas de una experiencia en tiempos de dictadura, cuando habitaba una escuela formadora de profesores y profesoras de educación física, que olvida el sentido colectivo de ser un lugar de formación; el recuerdo doloroso de ese entonces, son las voces de estudiantes que, con mirada crítica, manifiestan que habíamos traicionado los valores declarados, especialmente la defensa pública de los derechos humanos, mientras acontecía esa horrenda, nefasta y triste dictadura de 1973.

Con la impronta de uno de mis maestros, grabé con

fuego sus enseñanzas al decirnos que la profesión es una forma de vida, valoración que da sentido a esa interpe-lación de los y las estudiantes, hace que me interrogue acerca de la pertinencia de los procesos formativos de cara a la realidad del territorio que habitábamos, ¿ge-neramos, en esos tiempos, espacios de participación democrática, especialmente en el aula?

Este llamado, nos convoca a reflexionar en los desa-fíos de la educación universitaria en tanto formación ciudadana socialmente responsable, donde convergen un proceso de auto-transformación en torno al proyecto vital de cada estudiante, con el sentido de la profesión elegida (Cortina & Conill, 2000), hacia la co-transfor-mación de otras realidades sociales, que sólo es posible realizar en condiciones dialógicas.

Estas convicciones constituyen la antesala de mi ex-periencia vital que hoy observo como mujer, madre, abuela, profesora de educación física, desde mi vida en tiempos de dictadura cuando esa escuela que habitaba omite preguntarse colectivamente ¿Cuidamos el signi-ficado de la corporalidad, nuestra primera casa que ha-bitamos? ¿Formamos desde su significado biopolítico afirmativo? ¿Formamos en la praxis de la motricidad individual y colectiva? O más bien ¿lo hicimos desde la reproducción de una actividad física condicionada a ren-dir y lograr resultados desencarnados de sentido?

¿Fuimos conscientes de la responsabilidad que asu-míamos como cuerpo de una escuela formadora?, y de las consecuencias aún presentes, que se manifiestan en una educación física escolar focalizada en el cuerpo ob-jeto, exigido a realizar vueltas alrededor de espacios geométricos; en calificaciones según la cantidad de ab-dominales, dorsales, desempeños musculares *gruesos-fi-nos*, reproductivos, cosificados; en la necesidad de trans-pirar, olvidando que esa energía orgánica propia del ser cuerpo, nos brinda oportunidades de participación y re-creación colectivas. Fue esta mirada la que me permiti-ó junto a un grupo de estudiantes, ser un colectivo que se sostuvo, en ese entonces, no de forma inocua, sino a partir de la experiencia democrática de nuestras corporalidades, vivencia que mantiene vivos los lazos de esa década hasta el día de hoy.

Por mi parte aquí y ahora, asumiendo también una actitud provocadora y consciente, me doy tiempo para recordar aquellas inspiraciones profundas de antaño, realizadas en rondas creadas con nuestras manos y el roce de nuestros pies en el suelo, para reflexionar y hacerme responsable de re-significar lo esencial de la vida y el sentido de nuestra tarea universitaria; soste-niendo, apasionadamente, la defensa de no traicionar-

me, no traicionar a niños y niñas que vibran al jugar, jóvenes que no temen cuestionar y preguntar.

En ese entonces, también como hoy, pensamos que la experiencia colectiva modifica las lecturas mecanicistas del cuerpo para encarnar sin temor una práctica corpo-ral que no se reduce al individuo, sino que considera su condición relacional, proyectiva, para ir más allá de nues-tros límites y aproximarnos a esos otros próximos – pero distantes, en un diálogo prosocial; a la vez introyectivamente, vinculándonos con nuestro propio descubrimiento y reconocimiento; y recíprocamente en comunión para sentirnos ser uno con el universo.

Precisamente, habitar esta escuela, ha sido un cami-no vivido colectivamente desde nuestras corporalidades de jóvenes que se formaban como profesores y profesoras de educación física, con quienes compartí mi vida personal – profesional, mis anhelos de libertad, justicia y transformación en la convivencia, desde la expresión y la creatividad motriz.

De esta manera, experimentamos momentos muy duros y también, etapas florecientes; nos encontramos con oportunidades, con retos desafiantes. Allí, junto a un grupo de estudiantes nuestra corporalidad, unidad existencial, encarnó nuestros pensamientos, impulsándonos a levantarnos de la opresión de corporalidades silenciadas a explorar un camino de interrogantes y búsquedas de respuestas en la experien-cia como cuerpo colectivo; con una mirada disruptiva para la época, de la gimnasia despojada de sentido para nosotros, vigorizamos una pedagogía del ser con los otros y las otras (1974); en plena dictadura militar, formamos el Grupo de Expresión, Espacio-Tiempo donde traza-mos nuestras creaciones al jugar, darnos cuenta y exte-riorizar nuestros testimonios de lo que acontecía en la universidad, la ciudad, el país.

Con este sentido de nuestras corporalidades, avan-zamos hacia la libertad en el abrazo; nos dimos tiempos para sentir las palpitations de nuestros corazones en-tristecidos y a la vez animados por los ritmos alterados de la respiración, pulsando, por momentos, un grito que nacía de nuestras entrañas y despertaba nuestra afecti-vidad. Valoramos la relación lúdica simbólica, emocio-nal y colaborativa con los y las demás en la vivencia del diálogo corporal. Por ello, la presencia de los abrazos, el masaje, la relajación, las risas, el acariciarnos y conte-nernos, mitigó en parte nuestros dolores y miedos; mientras tanto afuera, se anidaban otros cuerpos colec-tivos fusilados masivamente, cuerpos individuales ente-rados indignamente. Nuestra energía herida, expre-sando nuestra profunda pena y aguerrida furia, era ate-

nuada en ese tejido de unos sobre otros en el suelo para rodar una nueva vida profesional relacional.

Jugamos ruidosamente, fluyendo como el mar al danzar, y nos detuvimos en la respiración conjunta; de esta manera experimentamos nuestras corporalidades individuales y colectivas, resignificándolas como presencias, encuentros, tonalidades sincronizadas en la unión de nuestras miradas; no fue posible encarcelarnos, silenciarnos, ni estereotipar nuestra expresión motriz. Aunque hubo descalificaciones e intentos de acallarnos, disfrutamos por las noches en el sótano de un edificio por construir, en las calles de la ciudad, de nuestra ludicidad subjetivada en común que nos hizo sentir emociones tan encontradas como el amor – la ira, el miedo – la felicidad, cuando constatamos que éramos una posibilidad cierta de encuentro y co-transformación, tensionada por la contingencia del interventor que intentaba colocar freno a nuestro impulso creador.

Fue nuestra corporalidad colectiva, zapateando la cueca, naciendo desde nuestras entrañas indignadas, que nos impulsaron e hicieron posible, con mayor pasión, a denunciar desde el cuerpo nuestras propias vivencias de esa época; etapa que marcó nuestras vidas, no sólo personales – interpersonales y también nuestra forma de visionar el proceso de formación de profesores y profesoras de educación física; nos distanciamos de las técnicas estandarizadas como único enfoque de esos momentos.

Fue un proceso que revistió, en cierto modo, lo propio de la investigación porque la pregunta fue constante; nos atrevíamos a formularla porque el ethos era franco, abierto y fraterno y no sabíamos con qué respuesta nos íbamos a encontrar. Era la deliciosa incertidumbre de un presente que se proyectaba con gratuidad, principalmente de los y las estudiantes, que invitaban, convocaban a otros para imbuirse en la aventura, como en espiral, de volver a interrogarse y buscar comprensiones y sentidos de nuestros aprendizajes comunitarios. Hoy podemos compartir que nos hemos enraizados en la afirmación de Murcia y Corvetto (2021) cuando señalan que la corporalidad,

no es hablar de un cuerpo cualquiera; es hablar de un cuerpo atravesado por el sentido de la vida, atravesado por la fuerza de la historia como transformación y tradición, pero también atravesado por la propia creación del ser humano particular, cada cuerpo con una propia identidad construida a través de las interacciones sociales en respuesta a lo otro, los otros y hacia sí mismos (p.56).

Hoy este vínculo aún se mantiene vivo; me encuen-

tro aún con ellas y ellos, y esas experiencias las revivimos mes a mes en un abrazo virtual para narrar y compartir que ha sido de nuestras vidas; la presencia del vínculo piel a piel de ayer se mantiene vivo y vivaz, endulza nuestra intimidad del obrar colectivo, rememorando la unión de nuestras manos, nuestras espaldas adosadas, nuestros pechos incendiados, presentes, ausentes, particulares, diversos, ilimitados.

Ese mismo zapateo vivenciado en el pasado, lo he escuchado y leído con la respiración entrecortada de la emoción, en los espacios públicos de las calles de nuestra ciudad; junto al canto, ellas, mujeres de todas las edades, golpean resolutas su descontento por lo que nos acontece actualmente, las observo y quisiera volver a bailar, gritar, zapatear con ellas. Ahora al escribir nuestras historias, mi emoción florece, guardo silencio, respiro profundamente porque al mirarme y sentirme, compruebo que ellas han penetrado todo mi ser para quedarse a coexistir en mi vejez; es mi memoria biográfica, mi conciencia histórica crítica, esculpida en mi corporalidad, que renace para hacerse más clara, y me susurra intensamente al oído, que las atrocidades vividas permiten afirmar que la responsabilidad no caduca.

Frente a esta realidad, me uno hoy en día a un grupo de mujeres para danzarle a la vida, a la muerte de nuestros seres queridos; vivencio que la edad sólo le importa a la razón, que nada nos puede ser negado, menos aún en las infancias a quienes les espera la vida misma más allá del cotidiano que viene y va con deliciosa incertidumbre.

Aquello que compartimos tomados y tomadas de la mano en ronda, en la década del 70, es imperecedero y traspasa con fuerza mi voz para decir que un país sin cuerpo está vacío, que un aula escolar que invisibiliza las genuinas corporalidades colectivas de niños, niñas, jóvenes, niega la comprensión vital, la expresión y resignificación de sus narrativas, cercenando su natural espontaneidad.

El distanciamiento, temor y creencias de habitar el aula de educación física en la escuela, desde la incertidumbre del libre juego de la motricidad, de la exploración lúdica de niños y niñas, y la negación de distanciarse del famoso manejo del grupo, es constituyente aún de la acostumbrada estructura de la clase en un calentamiento, una parte principal que trata contenidos, y una vuelta a la calma, cuyo origen se remonta a 1839. Su enfoque marcado por la concepción de un cuerpo que debe ser entrenado, silenciado, anestesiado, controlado, despoja al mundo de las infancias de sus ineludibles derechos, y nuestras corporalidades vibran de indigna-

ción porque sienten que la dictadura está presente aún en el aula; realidad que nos duele, especialmente porque tales comportamientos se han naturalizado, opacando la sensibilidad de los contextos y textos en torno a las infancias, convirtiendo tales negaciones en criterios de verdad (Riego, 2019).

La convivencia democrática en la escuela si es posible, y si es viable en el aula de educación física preguntarse por la vida, por lo que acontece en la ciudad; requerimos dejar atrás la lógica instrumental del rendimiento, del cansancio, de las repeticiones rutinarias por un salto en 360 grados, jugando con el ruido al caer pesadamente en el suelo; subirnos a las sillas, que sólo pueden usarse para sentarse decorosamente, y mirar desde arriba la realidad que provocamos como profesores y profesoras de educación física; es la dimensión relacional de la motricidad que aflora y nos procura sentir desde lo alto, el abajo en un escenario ilimitado; suspirar profundamente, incluso detenernos en una apnea que provoque nuestra inspiración a re-crear y transformar el círculo del trote inicial de la clase, en trazos que niños y niñas dibujan con las acciones de sus manos, sus codos, sus hombros, sus narices, para unirse a las acciones de otras manos, codos, hombros y narices; temporalidades que suben y bajan como las cuerdas de un arpa que le canta a la vida, con los matices propios del sonido de sus nombres para jugar con el contraste del silencio, en el aquí, el allá, en el abajo y más allá. «Entonces, cuando hacemos del movimiento una acción de vida, estamos hablando de la dimensión simbólica, imaginaria de ese movimiento humano, estamos dotando de humanidad ese movimiento de dotación biológica» (Murcia & Corvetto, 2021, p.57),

Si es posible la convivencia democrática; si es posible acoger e impulsar a los niños y niñas; distanciándonos de la vigilancia controlada y la negación al derecho a jugar y formas lúdicas de plena convivencia placentera de habitar el aula. Es posible esta convivencia democrática cuando la corporalidad de niños y niñas es presencia y se hace presente al esconderse en grupo; cuando acuerdan ser cómplices en el silencio para no ser encontrados y aparecer cuando se juega con el *aquí estamos*; gozando la condición de equilibrio precario y mareo que experimenta al girar y girar; en ese lugar son presencias presentes, experimentan y son corporalidades colectivas, aprendiendo con cuerpo a ser cuerpo. El cuerpo anestesiado, silenciado, encarcelado, confinado, instrumentalizado, violentado y adiestrado es liberado de la opresión adultocéntrica.

Nos preguntamos, ¿Cuáles serán las historias que

expresarán estos cuerpos mutilados por el disciplinamiento y la privación de la exploración franca en sus infancias? ¿Será la misma de aquellas personas que desde las infancias han celebrado todos los cuerpos, y la temporalidad de ellos, cobra vida como vivencia existencial que transforma la espacialidad relacional? Hoy como antaño, podemos permitirnos soñar, rescatar el cuerpo y sus posibilidades de experiencias colectivas.

Conclusiones

La materialidad del cuerpo posibilita que sea afectado por la realidad individual, colectiva, social, histórica y política, y es precisamente esa condición material aquello que lo posiciona como un territorio desde el que se establecen las relaciones intersubjetivas que pueden ser modeladas y modificadas. Desde una perspectiva política la corporalidad nos hace parte de cuerpos colectivos, situación que la escuela puede fortalecer desde la enseñanza-aprendizaje de experiencias de dinámicas de relación democrática entre los diferentes integrantes de la comunidad.

Consideramos que la enseñanza de la educación física cumple un rol orientador para este proceso, al posicionarse como la asignatura que tiene como foco al cuerpo. La enseñanza-aprendizaje que se promueve desde esta posición crítica, considera la implementación de prácticas que permitan a los estudiantes incorporar dinámicas corporales, que fomenten las relaciones transversales y democráticas, como parte de la experiencia de ser parte de un colectivo. Desde lo individual a partir del conocimiento y exploración de los límites de la propia corporalidad, cuestionando la estandarización del rendimiento de los cuerpos, así como también, los estereotipos de género que se reproducen.

El giro de la enseñanza de la educación física desde estos postulados nos conduce a considerar que esta experiencia corporal que se propone tiene un fuerte énfasis en la memoria, como aquella experiencia de un lazo social de larga data, que nos hace ser parte de la vida de una comunidad específica, explicitando cómo estas marcas que también portan nuestros cuerpos son parte de una historia colectiva que nos mantiene unidos.

Estos lineamientos acerca del cuerpo indican que en la enseñanza de la educación física se juega algo más que la enseñanza de un deporte o el aumento de la potencia física de un cuerpo, sino que estamos ante una asignatura que en el currículo escolar explora a través de su enseñanza y aprendizaje en la experiencia de una relación afectiva y de reciprocidad entre quienes son parte

de los colectivos escolares. Buscar otros enfoques, pensar en prácticas que posicionan la recuperación del cuerpo desde la perspectiva propuesta es una tarea que considera a su base mejores condiciones para la vida humana (biopolítica afirmativa), a partir de la consideración de la potencia de los cuerpos que se interrelacionan.

La experiencia relatada en este artículo expone la disputa epistemológica y política que implican estos planteamientos, porque la recuperación del cuerpo tensiona todo el decurso de la modernidad, y a su vez cuestiona la estructura capitalista que posiciona al individuo como presa del mercado, así como también la hegemonía del patriarcado y la colonialidad. Además, esta experiencia expone cómo el vínculo entre los cuerpos opera en un doble registro, por una parte, mantiene viva la memoria de la operatoria del autoritarismo en la docilización de los cuerpos, y por otra parte, presenta cómo estos mismos cuerpos desde la aparente fragilidad de una práctica colectiva son capaces de subvertir el mandato de sometimiento y generar prácticas de democratización de las relaciones, desde experiencias colectivas que apuntan a la recuperación de la corporalidad desde sus múltiples dimensiones.

Referencias

- Águila, C. & López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421.
- Arancibia, L. Soto, P. & González, A. (2016). Imaginarios sociales y biopolítica en la Escuela: la mujer como cuerpo del delito. *Revista Cinta de Moebio*, 55, 29-46.
- Butler, J. (2014). Nosotros el pueblo: apuntes sobre la libertad de reunión. En A. Badiou, P. Bourdieu, J. Butler, G. Didi-Huberman, S. Khiari & J. Rancière. *¿Qué es un pueblo?* (pp. 41-59). LOM.
- Calvo, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 91-106.
- Calvo, C. (2018). Educación y escolarización: distinción indispensable para el rescate de la intuición en los procesos de aprendizaje. En M. Mendoza, & A. Moreno (Eds.). *Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp.124-140). Ediciones de la Junji.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, concepto y autores*. Siglo XXI.
- Cortina, A. (2000). El sentido de las profesiones. En A. Cortina, & J. Conill. *10 palabras clave en ética de las profesiones* (pp.13-28). Verbo Divino.
- Chaparro, H., & Guzmán, C. (2012). *Prácticas corporales, educación física y subjetividad en los procesos formativos: una revisión conceptual*. Kinesis.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 13(5) p.s/n.
- Esposito, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Amorrortu.
- Esposito, R. (2013). Vida biológica y vida política. *Revista Pléyade*, 12, 15-33.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Inicios de la opresión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 232-242. doi: 10.4067/S0718-07052009000200013
- Gallo, L. & Martínez, L. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cuadernos de Pesquisa*, 45(157), 612-629.
- Gamboa, R. Jiménez, G. Peña, N. Gaete, C. & Aguilera, D. (2018). Prácticas corporales e innovación en educación infantil (0-6 años): análisis crítico desde la mirada de expertos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(3), 224-232. doi: /10.1016/j.rbce.2018.03.010
- Gamboa, R. Rojas, C., Soto, C. & Varas, P. (2020). Corporeidad, Infancia y Sobreescolarización. En R. Gamboa, & C. Fernández (Eds.). *Corporeidad y escuela: lógicas que (in)visibilizan inter-subjetividades* (pp. 117-123). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Seminario internacional: la formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Series encuentros y seminarios. Recuperado Agosto 15, 2021, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>
- Martínez-Álvarez, L. & González-Calvo, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Ahora Para la Educación Física y el Deporte*, 18(3), 259-273.
- Maturana, H. & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. MYP Editores.
- Moreno, A. Gamboa, R. & Poblete, C. (2014). La educación física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, 36(2), 411-427. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200010>
- Moreno, A. Toro, S. & Rivera E. (2021). Corporeidades enactivas: Violeta Parra «de cuerpo entero». En E. Galak, & I. Gomes. *Cuerpos, políticas y estéticas*. (pp.61-

- 71). Biblos.
- Mujica, F. (2020). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos*, 38, 795-801.
- Murcia, N. & Corvetto, G. (2021). Motricidad y corporeidad como relaciones basadas en el desarrollo de lo humano. *Cinta de Moebio*, 70, 55-67. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2021000100055>
- Nietzsche, F. (1993), *El crepúsculo de los ídolos*. Alianza Editorial.
- Osorio, J. (2017). *Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas*. Nueva Mirada.
- Peña, S. Toro, S. Cárcamo, J. Hernández, C. & Cresp, M. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos*, 39, 231-237.
- Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Narcea.
- Prados, M. (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivocorporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 37, 643-651.
- Revel, J. (2009). *Diccionario Foucault*. Nueva Visión.
- Riego, I. (2019). *El Rol de la Educación Superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*. Lección Inaugural del VII Foro de Responsabilidad Social. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Rodríguez, Y. (2017). El cuerpo y la lúdica: herramientas promisorias para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Sophia-Educación*, 13(2), 47-52. doi:/10.18634/sophiaj.13v.2i.740.
- Scharagrodsky, P. & Southwell, M. (2004). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Soto, P. (2016). Multitud y teoría ascendente del poder: reflexiones acerca de la posibilidad de una democracia radical. *Revista hermenéutica intercultural*, 25, 131-156. doi.org/10.29344/07196504.25.519
- Soto, P. (2020). Escuela. En Espinoza, R. & Angulo, F. (Coords.). *Conceptos para disolver la educación capitalista*. (pp.351-361). Terra Ignota.
- Trigueros, C. Rivera, E. & Moreno, A. (2020). The Big Bang Theory o las reflexiones finales que inician el cambio. Revisando las creencias de los docentes para construir una didáctica para la Educación Física Escolar. *Retos*, 37.
- Varela, F. (2015). *El fenómeno de la vida*. Saez.
- Vaca, M. & Varela, M. (2008). *Motricidad y aprendizaje: el tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Graó.
- Zambrano, M. (1950). *Hacia un saber sobre el alma*. Losada.
- Zambrano, M. (2007). *El hombre y lo divino*. Fondo de Cultura Económica.

(Footnotes)

¹ La relación entre cuerpo y disciplina ha sido abordada con detalle por Foucault a partir de su texto *Vigilar y castigar* (1975), en este artículo utilizaremos las categorías de cuerpo, corporal y corporalidad como expresiones de la materialidad individual, social y política de la vida humana, porque siguiendo a Foucault en este punto: «Con la disciplina, en los siglos XVII y XVIII, nace un arte del cuerpo humano que no persigue sólo el acrecentamiento de las habilidades, ni tampoco el fortalecimiento de la sujeción, sino la formación de un mecanismo por el cual el cuerpo se vuelve más obediente en tanto que más útil y viceversa. Con las disciplinas, el cuerpo entra en una maquinaria que lo explora, lo desarticula y lo recompone. No se trata de obtener cuerpos que hagan lo que se desea, sino que funcionen como se quiere, con las técnicas, la rapidez y la eficacia que se pretende de ellos. Las disciplinas son, al mismo tiempo, una anatomía política del cuerpo y una mecánica del poder». Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, concepto y autores*. Siglo XXI: Buenos Aires, pp. 84-85. A lo que Judith Revel agrega que simultáneamente a este disciplinamiento «El cuerpo se convierte con ello en un objetivo de la resistencia al poder». Revel, J. (2009). *Diccionario Foucault*. Nueva Visión: Buenos Aires, p. 43.

² Parte de los resultados de las observaciones realizados en el proyecto FONDECYT N°11140872, «Percepciones en torno a la motricidad, la corporalidad y las prácticas corporales en la infancia. ¿Dónde estamos?»

