
Educación de la corporeidad en Latinoamérica y el Sur Global: El *cuerpo* como estrategia socioeducativa para el bienestar del ser humano

Corporeality Education in Latin America and the Global South: The body as a socio-educational strategy for the well-being of the human being

M. Sc. Marco Antonio Navarrete Ávila¹, <http://orcid.org/0000-0002-3976-226X>

¹ Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

marcoantonionavarreteavila@gmail.com

Resumen

Objetivo: El artículo sugiere la inclusión del cuerpo y la corporeidad en contextos socioeducativos para el bienestar integral de los seres humanos y de la sociedad, y comprender el valor de la educación de la corporeidad en los procesos de aprendizaje y creatividad.

Método: Revisión bibliográfica, método crítico con consulta en bases de datos actualizadas.

Resultados: Al repensar la educación contemporánea se deben considerar nuevas formas para educar a *cualquier persona*. El educar es un arte misterioso que valora la individualidad y diversidad humana. La educación en Latinoamérica y el Sur Global presenta sesgos eurocéntricos asociados a la epistemología colonialista occidental del Norte Global (De Sousa, 2015), inhibiendo las pedagogías que valoran el cuerpo, la corporalidad y la creatividad de las comunidades y territorios. El enriquecimiento que presenta esta mirada pedagógica busca construir nuevos sentidos y significados *del y sobre* el cuerpo que se educa, aumentando la sensibilidad y escucha de aquellas *corporeidades* que han sido silenciadas y omitidas de forma sistemática (Águila y López, 2019).

Conclusión: El cuerpo y su corporeidad han sido abordado desde múltiples dimensiones y conceptos en la educación contemporánea, no obstante, es fundamental revalorizar su importancia en las prácticas educativas para así disminuir la segregación escolar (entendida como problemática de trasfondo social y político ante la *discriminación* dada por la dominación del discurso hegemónico de la epistemología colonialista occidental del Norte Global), para finalmente fomentar el desarrollo humano en las prácticas socioeducativas desde un enfoque inclusivo auténtico.

Palabras clave: cuerpo; corporeidad; creatividad; educación; educación inclusiva.

ABSTRACT

Objective: The paper suggests to consider the inclusion of the body and corporeality in socio-educational contexts for the integral well-being of human beings and society and for understanding the value of corporeality education in the processes of learning and creativity.

Method: bibliographic review, critical method with updated reference to databases.

Results: Rethinking contemporary education should be seen as a new way to educate *anyone*. Educating is a mysterious art that values individuality and human diversity. Education in Latin America and the Global South presents Eurocentric biases associated with The western colonialist epistemology of the Global North (De Sousa, 2015), inhibiting the pedagogies that value the body, corporeality and creativity of communities and territories. The enrichment presented by this pedagogical gaze seeks to build new senses and meanings *of* the body and *on* the body that is educated, increasing the sensitivity and listening of those corporeality that have been systematically silenced and omitted (Aguila y López, 2019).

Conclusion: The body and its corporeality is addressed by multiple dimensions and concepts in contemporary education, however, it is essential to revalue its importance in educational practices in order to reduce school segregation (understood as a problem of social and political background in the face of *discrimination* given by the domination of the hegemonic discourse of the western colonialist epistemology of the Global North), in order to finally promote human development in socio-educational practices from a genuine inclusive approach.

Keywords: education, inclusive education, physical education, creativity.

Recibido: 14 de septiembre de 2020.

Aprobado: 15 de enero de 2021

INTRODUCCIÓN

La segregación educativa es una de las problemáticas que aún persiste en la realidad chilena (González, 2017), a pesar de los frecuentes intentos de las sociedades contemporáneas por solucionar esta problemática. Los países de Latinoamérica están catalogados entre los más inequitativos del mundo respecto a sus sistemas educativos, los cuales presentan una alta segregación escolar manteniendo y potenciando esas inequidades (Murillo, Duk, y Martínez, 2018, p. 175), coincidiendo con las problemáticas de las comunidades del Sur Global sometidas por el pensamiento y las relaciones de poder dadas por la epistemología colonialista occidental del Norte Global (De Sousa, 2015).

Los efectos que genera la segregación educativa del ser humano se traducen en el deterioro del desarrollo personal, cognitivo, emocional y social, lo que repercute de forma directa ante la fragilidad y vulnerabilidad del *cuerpo* y de la *corporeidad* de un otro. Como pregunta investigativa se propuso: ¿Por qué no se incluye el desarrollo de la corporeidad en las prácticas educativas contemporáneas? ¿es posible disminuir la segregación escolar y fomentar el desarrollo humano en las prácticas educativas fundadas en una perspectiva que valora la dignidad inherente, el desarrollo de la corporeidad y de la creatividad del ser humano?

El objetivo de esta revisión bibliográfica es reflexionar sobre la inclusión del cuerpo y la corporeidad en contextos socioeducativos para el bienestar integral de los seres humanos y de la sociedad, y comprender el valor de la educación de la corporeidad en los procesos de aprendizaje y creatividad. Cabe destacar que el fin último de este documento es proponer propuestas ante la problemática expuesta, y permitir que otros investigadores consulten las fuentes citadas, con la finalidad de entender, continuar y construir nuevo conocimiento mediante futuras investigaciones.

Método

El método de investigación se enfocó en ser una revisión bibliográfica actualizada, el cual es un método crítico con consulta en bases de datos Dialnet, Redalyc, Scielo, Elsevier, UNESDOC, Web of Science y Google Académico, sobre los conceptos de *cuerpo*, *corporeidad*, *creatividad*, *educación*, *educación inclusiva*, *neurodidáctica*, *antroposofía educativa*, *educación de la creatividad*, *mediación educativa*, *pedagogía de la interioridad*, *educación ambiental*, *arte en educación*, *educación emocional*, y otros conceptos afines, excluyendo artículos anteriores al año 2015. El proceso investigativo se estructuró en tres fases: a) definición del problema y búsqueda de información; b) organización de la información; y c) análisis de la información, priorizando un pensamiento crítico con las investigaciones revisadas.

Resultados y discusión

Cuerpo y corporeidad

La comprensión personal del cuerpo y su fenomenología en el espacio-tiempo es una de las habilidades más automatizadas y olvidadas por el ser humano, las comunidades socioeducativas y las sociedades contemporáneas del Sur Global, en donde, las habilidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales son adormecidas/silenciadas por la falta de tiempo y exceso de rutinas dentro de los contextos educativos y sociales.

Águila y López (2019) indican que *cuerpo* "es un concepto polisémico y complejo, fuertemente influenciado por la cultura y la experiencia personal" (p. 413). Otros autores explicitan que a través de la historia se ha optado por la vía más común para enunciarlo (cuerpo físico y su mecánica, la materia tangible y observable), representando principalmente a las ciencias médicas, la anatomía y la fisiología (Barbero, 2001; Wright; 2000). No obstante, ¿por qué no se vincula el cuerpo a la *educación*?

Es evidente que el sistema educativo contemporáneo se ha esmerado en potenciar el desarrollo cognitivo del ser humano, al ser constantemente evaluado a través de pruebas estandarizadas, que finalmente solo generan etiquetas en los *cuerpos*, lo que provoca eventualmente la inhibición de la expresión corporal, y con ello, un *cuerpo silenciado*, concepto ecologizado desde las teorías corporales de Foucault (1998) y Le Breton (2002). Asimismo, el desarrollo corporal se ha relegado en

contextos socioeducativos, prácticamente solo a la asignatura de *Educación Física*, en donde, la noción del cuerpo ha sido construida a partir de dos visiones opuestas (Águila y López, 2019, p. 413):

- 1) **Visión dualista**, divide al ser humano distinguiendo una parte material (física, corpórea) de la realidad inmaterial (alma, espíritu, razón, mente). Esta perspectiva se establece como un mecanismo de estandarización basada en la estructuración de objetivos y contenidos enfocados a obtener unos determinados *resultados*. El cuerpo en esta visión está al servicio de la mente y se le otorga un significado mecanicista, un objeto que adiestrar, el *cuerpo máquina* (Barbero, 1996; Devís, 2000), significado que sustenta el discurso hegemónico y el desarrollo curricular en la educación. La implicación de proveer y replicar esta forma educativa en los territorios del Sur Global (que coincide con el pensamiento dado por la epistemología colonialista del Norte Global) es la evidente fragmentación de dimensiones del ser humano, su especialización y exagerado énfasis clínico, lo cual implica categorizaciones propias de la *zona del no-ser*¹ de inferioridad humana frente al *otro*, y así, se limita la adquisición de aprendizajes significativos y coherentes con las potencialidades de cada territorio o comunidad socioeducativa.
- 2) **Visión monista**, no existe división entre razón y el cuerpo del sujeto, el ser humano es una integridad que no se divide o separa en partes. El cuerpo es el centro de sensaciones e interacciones básicas para el desarrollo del ser humano. Al proveer y replicar formas educativas que coincidan con una epistemología propia del Sur Global, se comprenderá al ser humano de forma integral, sin fragmentos, con un especial énfasis en el bienestar de las comunidades y sociedades contemporáneas. De esta forma, la categorización se limita a ser un ingrediente de la pluriversalidad humana, desde una perspectiva de la *zona del ser*, de igualdad humana frente al *otro*.

Ante esta subdivisión de posturas, es necesario sumar las influencias socioculturales sobre lo que significa y cómo se da uso al cuerpo humano (Pérez, 2001), con lo cual se recalcan los conceptos de *cuerpo construido*² o *cuerpo tatuado*³, lo que evidencia cuánto influye la sociedad y la cultura al desarrollo de la corporeidad ser humano. De esta forma se visibilizan variadas intersecciones que condicionan el actuar corporal, modificando silenciosamente la forma de vivir, lo cual se vincula directamente con las propias experiencias personales y sentido sobre la *realidad*.

¹ De Sousa (2010) indica que la *línea de lo humano* divide al ser humano, su cuerpo y su humanidad en dos dimensiones totalmente opuestas: la zona del ser (o del colonizador) y la zona del no-ser (o del colonizado).

² Águila y López (2019) lo entienden como un fenómeno histórico, social y cultural, dado por una determinada noción del propio cuerpo a través de la realidad social en la que se está inserto.

³ Denis (1980) indica que refiere al cuerpo que está influenciado por la cultura somática dominante, mediante marcadores sociales (clase social, el género, la etnia, el país, así como las propias experiencias personales).

La corporeidad, o *cuerpo vivido*, refiere “al hecho fenomenológico de que siempre estamos de una forma corpórea en el mundo” (Van Manen, 2003, p. 121), lo cual está inspirado en el libro *Fenomenología de la percepción* de Merleau (1996) y su visión del cuerpo. Con ello, aparece una conexión entre la visión monista del cuerpo y las influencias socioculturales, en donde, es indudable que la corporeidad es un proceso constante, dinámico y holístico (González y González, 2010). En palabras de Grasso (2001), es “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 la sociedad”. Sumado a ello, Jutinico (2016) indica los elementos necesarios para educar a todos y a cada uno de los educandos, los cuales son:

- 1) **Corporeidad**, debido a que en los discursos educativos se reconoce a un “cuerpo escindido, eviscerado, negado en tanto fuente de saber, de emoción, de comunicación” (p. 283).
- 2) **Cualquieridad**⁴, al entender que la educación no solo debe responder a las necesidades de todo ser humano, más bien a las de “cualquier persona” (p. 283).
- 3) **Lenguaje**, es una de las claves del patriarcado, en donde, el lenguaje y la palabra se utilizan como “sinónimos de poder, de dominio de una lengua sobre otra, como símbolo de progreso y jerarquía” (p. 284).

El educar y comprender al ser humano desde estos elementos conlleva según esta autora a:

(...) vislumbrar nuevos caminos hacia qué es posible hacer para que ese aprendiente cualquiera tenga su propio aprendizaje sin etiquetas ni exclusiones, sino desde el entendido que los seres humanos nos educamos en comunión dentro del mundo como mediador, donde el lenguaje, la corporeidad y la cualquieridad tienen un papel primordial para seguir caminando el camino hacia la educación de todos, de cada uno, de un cualquiera de todos” (Jutinico, 2016, p. 287).

De esta forma, al repensar la educación contemporánea esta debe considerar nuevas formas para educar a cualquier persona, en donde, “educar es el arte frágil [...] el arte misterioso de saber en qué momento eres cualquiera y en qué momento eres cada uno” (Jutinico, 2016, p. 284), no obstante ¿la individualidad y diversidad humana es considerada en este arte misterioso? ¿la educación de Latinoamérica y el Sur Global potencia o inhibe el desarrollo de la corporeidad y creatividad humana en las sociedades dominadas por el Norte Global?

Corporeidad y creatividad

La creatividad es comúnmente entendida como la capacidad o facilidad para inventar o crear algún objeto, método o sistema, con lo cual el ser humano ha fundado conocimientos, creado

⁴ Skliar (2011) recrea el concepto de cualquieridad en el discurso de la Educación para Todos, en donde: “cualquier niño, cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier lenguaje, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad, en fin: cualquier cualquiera” (p.17).

teorías y construido la cultura a través de un incansable y acelerado registro histórico. Según López (2006), es una prioridad para darle sentido a la vida, para promover el sistema neural y no ser máquinas de reaprender lo que ya se ha enseñado.

En palabras de Gamboa y Porras (2019):

La creatividad es la cualidad que más se valora, es una capacidad intelectual y una herramienta mental a partir de la cual se organizan instrumentos para la razón creativa [...] es la capacidad del sujeto innovador, es una herramienta al servicio de la pedagogía [...] también es una forma de expresión humana que utiliza la razón para crear mensajes veraces que reducen nuestra ansiedad ante el desconocimiento del mundo y de emociones que estimulan nuestros centros de placer, mediante la selección de las mejores imágenes de felicidad y de la gratificación con el humor, para evadirnos de la gravedad de los problemas cotidianos (p. 70).

De esta forma, la creatividad figura como una de las funciones más importantes dentro de los contextos sociales y educativos, como *generador de cambio*, no obstante, se entiende que va siendo “inhibida en un medio hipercrítico” (Gamboa y Porras, 2019, p. 70), por lo cual, surge la necesidad imperiosa de sugerir cambios en las formas de educar de las sociedades contemporáneas, cuestionando constantemente cuál es el fin de la educación, el *para qué* se está educando, y así reflexionar sobre la posibilidad de establecer nuevas oportunidades y experiencias para el desarrollo humano.

La educación del Sur Global debe reconsiderar el desarrollo integral del ser humano para buscar la total utilización del potencial socioeducativo de sus territorios, al valorar la capacidad de auto transformación que posee el ser humano. Asimismo, se concibe la capacidad de desarrollar diversas habilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual debe formar un engranaje de saberes destinados a mejorar el proceso educativo en beneficio de la sociedad y sus territorios (Gamboa y Porras, 2019). Como reflexión, estos autores indican:

Si partimos de que el ser humano construye su propio mundo, desde él y desde el otro y que en esa intra e inter relación, sus vivencias y el contexto determinan subjetivamente la importancia de sí mismo y su bienestar, la recreación jugará un papel fundamental, así como la corporeidad, la cual estará dada por la expresión de toda sensación, emoción, deseos y necesidades manifiestas en el lenguaje de la vida, del movimiento y de su cuerpo y a su vez, trazar los caminos de una formación creativa e innovadora que tome en cuenta lo individual y lo grupal (...) cabe preguntarse entonces ¿Cómo el ser humano desde su concepción de cuerpo, movimiento y expresión construye su *realidad*? ¿Cómo se construyen los cimientos en la edificación del ser corpóreo del bienestar humano? (Gamboa y Porras, 2019, p. 75).

Desde esta reflexión, la educación del futuro presenta bastantes aristas ante las diversas problemáticas (tanto estrategias y formas de aplicación), en donde, la cultura, las barreras

tecnológicas, y el *sedentarismo del conocimiento*, dificultan el camino hacia sociedades inclusivas fundamentadas en el respeto ante la diversidad humana. Se requieren cambios, y éstos dependen de “crear constantemente e innovar junto a las necesidades del contexto comunitario, el reto es dinamizar las diferentes didácticas (...) donde el aprendizaje vivencial se adentra en el pensamiento y corazón de cada individuo” (Gamboa y Porras, 2019, p. 75).

Educación de la corporeidad para el desarrollo integral del ser humano

El cuerpo es el primero de los objetivos de la intervención socioeducativa, debido a que mediante la estimulación de éste se obtienen aprendizajes y praxias para ser utilizadas en su vida cotidiana y en su trayectoria educativa. No obstante, Barbero (2005) indica que el cuerpo en educación es “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”, por lo que, el actuar de las personas que intervengan en los procesos educativos y sus instituciones, deben 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 (Águila y López, 2019, p. 416).

Contrariamente, se han detectado las siguientes posturas sobre cuerpo y educación en las instituciones educativas: a) se ignora al cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa, como en la práctica de teorías educativas (McLaren, 1997); se desestima el cuerpo para la formación integral del ser humano al fragmentar su esencia en una lógica dualista (Pateti, 2007); y c) se naturaliza 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” (Foucault, 1998).

Entonces, la educación debe servir para estimular el potencial inherente de las personas para su pleno desarrollo, satisfacción y felicidad en un contexto democrático y participativo (Águila y López, 2019), estimulando el autoconocimiento, explotar posibilidades, asumir limitaciones, mejorar la comunicación y la forma de relación entre seres humanos, en un marco ético y político sostenible, en definitiva, “aprender a vivir bien y convivir pacíficamente” (Marina, 2004).

Las sociedades deben crear propuestas educativas orientadas a desarrollar el potencial humano a partir del aprendizaje del propio cuerpo desde la corporeidad, y con ello, la acción de mediadores educativos debe estar enfocada en ayudar a las personas a expandir el rango de consciencia sensoriomotriz para afinar la capacidad de relación del individuo consigo mismo y con el resto del mundo (Castro, 2004), generando un *ser humano* consciente de sí mismo, pero también del entorno social, cultural e histórico que lo acoge.

Dentro de las propuestas de la educación de la corporeidad, y que merecen mayor atención por los profesionales de las sociedades del futuro, se destaca la educación antroposófica, educación enfocada en la recreación y creatividad, educación de la interioridad, educación ambiental, educación emocional y de mediación educativa (Tabla 1).

Tabla 1. Algunas propuestas de la *educación de la corporeidad* para las sociedades del futuro.

Propuesta Educativa	Descripción
Educación antroposófica (Steiner, 1907)	<ul style="list-style-type: none"> El verdadero fundamento de la educación y de la enseñanza deben basarse en el conocimiento de las leyes que presiden el desarrollo de los seres humanos, las cuales se encuentran en la base de la didáctica y el currículum de este tipo de pedagogía de carácter más holístico. Toda la educación infantil se organiza y articula en torno al juego. Es fundamental recalcar que ello se debe realizar a lo largo de toda la vida.
Educación enfocada en la recreación y creatividad (Mora, 2013; Bartolomé, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> Mora (2013) y Bartolomé (2017) indican que se utiliza la expresión artística como instrumento mediador entre el ser humano y sus vivencias. Los procesos de creación artística activan el potencial creativo, desarrollan la autoexpresión, la comunicación, el disfrute y la participación.
Educación de la interioridad (Galve e Ylla, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> Galve e Ylla (2013) entregan una propuesta para educar desde el mundo interior de las personas y su condición humana. La acción pedagógica se enfoca al significado del aprendizaje y su transferencia a la vida cotidiana.
Educación ambiental (Caro, 2019)	<ul style="list-style-type: none"> Caro (2019) propone recuperar el cuerpo y la naturaleza desde un punto de vista sistémico, en donde, el contexto y ambiente natural pueda ser estudiado desde las instituciones educativas no solo como parte del currículo, sino como parte integral del ser humano.
Educación emocional (Bisquerra, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> Bisquerra (2020) plantea que “palabras como amor, bienestar y felicidad no son utilizadas en la educación” (Bisquerra, 2020), por lo que, se requiere de un desarrollo emocional integral para generar competencias necesarias para gestionar, desde una perspectiva personal, el equilibrio necesario para vivir y convivir con el entorno de manera armónica y en espacios de felicidad, lo cual implica el desarrollo de una “inteligencia emocional” (Jiménez, 2020).
Mediación Educativa (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> Para Feuerstein, Klein y Tannenbaum (1999), bajo los planteamientos dados por Vigotsky, en la <i>Teoría de la experiencia de aprendizaje mediado</i>, se propone una metodología basada en la mediación de experiencias educativas fundamentadas en el <i>nivel de desarrollo potencial</i> de los educandos, en donde, se debe ofrecer oportunidades de aprendizaje que van a modificar el desarrollo del ser humano (desde lo real a lo potencial) (Velarde, 2008).

Fuente: *Elaboración propia.*

Tras estas propuestas, queda focalizar la atención sobre el concepto del lenguaje y sus implicancias a nivel corporal en el ser humano, el lenguaje del *cuerpo*⁵ y el lenguaje *sobre el cuerpo*⁶. El lenguaje y la violencia simbólica que existe sobre el cuerpo y su corporeidad persiste a través de las generaciones, por ende, la persistencia de estigmas y prejuicios clasifican la realidad social de las personas (Montes, 2008). Desde los aportes de la perspectiva dada por Foucault (1998), el Estado posee poder que se transmite a través de las diversas estructuras sociales, aplicando sobre el ser humano formas de dominación, disciplinamiento, y normalización, lo cual permea y produce experiencias prácticas (significados, actitudes, comportamientos, formas de pensar, de hablar, de ser) correspondiente a la hegemonía de la epistemología colonialista del Norte Global. Así, se indica que desde las disciplinas socioeducativas se construye un cuerpo oprimido, silenciado, sometido, dócil y obediente, un ser humano de utilidad y productividad, en donde, el cuerpo es visto “como objeto de relaciones de poder” (Foucault, 1998, p. 293).

Al entender esta perspectiva del cuerpo y las relaciones de poder, se logra dimensionar la implicancia de los procesos socioeducativos como formas de enculturación que se dirigen hacia finalidades u objetivos concretos (Stenhouse, 1997), por lo que, toda cultura (incluyendo sus figuras educativas) implica un proceso de homogeneización y universalidad de patrones corporales, lo cual no es producto de la casualidad o el azar (Barbero, 2001). Inclusive, en la sociedad actual el cuerpo es un objeto de consumo donde confluyen valores como la salud, la estética o el placer (Gervilla, 2000). Ante ello, el quehacer socioeducativo no puede olvidar como la memoria corporal del ser humano selecciona y guarda experiencias corporales (Le Breton, 2010), explicitando las relaciones entre cuerpo, corporeidad y educación.

Para finalizar esta sección, se destaca el enriquecimiento que presenta la educación de la corporeidad, creando nuevos sentidos y significados *del y sobre* el cuerpo que se educa, aumentando la sensibilidad y escucha de aquellas *corporeidades* que han sido silenciadas, y contribuir a encontrar el equilibrio y la armonía interna que requiere el acto de vivir con plenitud en las sociedades del siglo XXI.

Conclusiones

El cuerpo y su corporeidad en la educación está abordado por múltiples dimensiones y conceptos, no obstante, es fundamental revalorizar su importancia en las prácticas educativas para así disminuir la segregación educativa (entendida como problemática de trasfondo social y político

⁵ Meinel (1977) indica que el cuerpo presenta un lenguaje expresivo (gestos, postura, actitud y tono corporal), los cuales son medios de expresión y comunicación de ideas, emociones, o sentimientos.

⁶ Sosa (2019) indica que el cuerpo está sujeto a la *normalidad y su ideología*, en donde, las construcciones conceptuales y lingüísticas sobre el cuerpo están determinadas por las relaciones de desigualdad y de poder.

de la región de Latinoamérica y el Sur Global), para finalmente fomentar el desarrollo humano en las prácticas socioeducativas desde un enfoque inclusivo auténtico.

Para las futuras propuestas educativas, se propone que el cuerpo y su corporeidad son elementos que definen al ser humano como un sistema autónomo, el cual posee límites dados por su sensorialidad e interacción con el entorno inmediato y contextual (Merleau, 1996). No obstante, el ser humano está enredado en una *red de relaciones* que implican una dinámica de transformación constante. Mediante la aplicabilidad de la *corporeidad* en contextos socioeducativos, el vivir consciente y emocionar son manifestaciones visibles en la motricidad, lo cual, a través del arte o actividades lúdico-recreativas, propende a la sensación de bienestar (Bisquerra, 2020).

De igual forma, la creatividad y la recreación son ejes fundamentales para la estimulación de todos los sentidos y funciones corporales, por lo cual, educar es un proceso intencionado hacia la construcción del ser humano, de sus comunidades y sociedades, en donde, el apostar por el autoconocimiento, el empoderamiento personal y el compromiso social (Águila y López, 2019), se posiciona a la *educación* en un asunto ético y político para disminuir los efectos de la segregación y discriminación dados por el pensamiento hegemónico dado por la epistemología colonialista del Norte Global sobre Latinoamérica y el Sur Global.

Referencias

- Águila, C. & López, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 413-421. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761710>
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física: Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. *Revista de Educación*, (311), 13-49. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19107>
- 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. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2257381.pdf>
- 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. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://doi.org/10.35362/rie390803>
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>

- Bisquerra, R. (29 de julio de 2020). *Ponencia: Corporalidad y Emoción*. Recuperado el 29 de julio de 2020, de 2° Ciclo Conversemos: Diálogos para estar bien emocional y afectivamente en las comunidades educativas en tiempos del COVID-19. [Youtube]. <https://youtu.be/nlB2hYj38Ug>
- Caro, C. (2019). Recuperación y protagonismo del cuerpo en la educación ambiental. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social* (87), 127-136. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <http://doi.org/10.5281/zenodo.3464051>
- Castro, J. (2004). Pedagogía de la corporeidad y potencial humano. *Revista Educación Física y Deporte*, 23(1), 7-17. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5212261.pdf>
- De Sousa, B. (2010). *Epistemologías del Sur*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- De Sousa, B. (2015). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y una emancipación social*. Santiago de Chile: CLACSO.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.
- Devís, J. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: Editorial INDE.
- Feuerstein, R., Klein, P. & Tannenbaum, A. (1999). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. Londres: Freund Publishing House
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ciudad México: Siglo XXI.
- Galve, R. & Ylla, 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.
- Gamboa, G. E. & Porras, J. (2019). La creatividad, la recreación en la corporeidad educativa. *Impetus*, 11(2), 133-143. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://storage.ning.com/topology/rest/1.0/file/get/3398595954?profile=original>
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- González, A. M. & González, C. E. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 173-187. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/3091/309126694012.pdf>
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. Santiago de Chile: Centro de Estudios del Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de junio de 2020, de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf

- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física: La corporeidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Jiménez, M. C. (2020). Educación emocional para la convivencia. En Díez Gutiérrez, E. J., y Rodríguez Fernández, J. R. (coord.). *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 643-649). Barcelona: Octaedro.
- Jutinico, M. D. (2016). Cualquieridad, corporeidad y lenguaje: Elementos para educar a todos y a cada uno. *Infancias Imágenes*, 15(2), 280-287. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a09>
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- López, E. (2006). El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-13. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1593Lopez.pdf>
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Meinel, K. (1977). *Didáctica del Movimiento*. La Habana: Editorial ORBE.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Montes, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Iniciación a la Investigación*, (3), 1-16. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/202/183>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Murillo, F. J., Duk, C. & Martínez, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*. 44(1), 157-179. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105-129. Recuperado el 10 de junio de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006
- Pérez, V. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 6(33), 1-2. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo.htm>

Sosa, L. M. (2019). Discapacidad e inclusión en el campo de las prácticas corporales. *Acciónmotriz*, (23), 6-15. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7112429>

Steiner, R. (1907). La educación del niño desde el punto de vista de la Antroposofía. En R. Steiner, *La educación del Niño. Metodología de enseñanza*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Movimiento Cooperativo de Educación Popular, MCEP.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea books.

Velarde, E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein *Investigación Educativa*, 12 (22), 203-221. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <http://www.acuedi.org/doc/3947/la-teoria-de-la-modificabilidad-estructural-cognitiva-de-reuven-feuerstein.html>

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. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://doi.org/10.1080/135733200114424>

Síntesis curricular del autor: Magíster en Educación mención Gestión Inclusiva, Universidad Santo Tomás, Chile. Kinesiólogo, Licenciado en Kinesiología, Universidad Católica del Norte, Chile. Postítulo en Gestión Educacional Inclusiva, Diplomado en Gestión Educacional Inclusiva, Diplomado en Necesidades Educativas Especiales, Universidad Santo Tomás, Chile. Diplomado en Docencia para la Educación Superior, Universidad Central de Chile, Chile. Investigador y académico en Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Académico en Escuela de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena, Chile. Primer Director, Coordinador de Proyectos Comunitarios y Kinesiólogo, Taller Protegido UNPADE La Serena. Kinesiólogo, Programa de Integración Escolar (PIE), Ilustre Municipalidad de La Serena, Chile. Escritor Independiente. Autor de Libro “Niños Viejos”. Co-autor y editor en “Guía para el cuidado integral de personas en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo” y “Guía para el cuidado integral de niños y niñas en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo”. Publicaciones en Revistas: *La Plage Em Revista*, 2020; *Educación Las Américas*, 2020; *Polyphonia: Revista de Educación Inclusiva*, 2019; y *Temas de Educación*, 2014.

Declaración de responsabilidad autoral: Marco Antonio Navarrete Ávila: El diseño metodológico, la selección e instrumentación de los métodos e instrumentos de investigación y sus resultados son todos frutos del trabajo del autor.