

REFLEXIONES ACERCA DE LA CORPOREIDAD EN LA ESCUELA: HACIA LA DESPEDAGOGIZACIÓN DEL CUERPO

Yesenia Pateti yesenipateti@yahoo.com
UPEL-Maturín

Recibido: 12/11/2006 Aceptado: 22/02/2007

Resumen

En esta investigación se aborda la discusión sobre la dualidad mente/cuerpo subyacente en la escuela, lógica imposible dada la complejidad del acto humano, donde lo corporal y lo mental constituyen una manifestación global del ser/estar en el mundo. Se recurrió a la idea merleauPontyana de quiasma y a los conceptos de corporeidad y unidualidad. Sirvieron como insumos para el trabajo, los resultados de una investigación cualitativa interpretativa previa, realizada por la autora. A partir del análisis contextual de opiniones y remembranzas de estudiantes de educación y de profesores, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), así como de la descripción escrita de *escenas escolares*, presenciadas por la investigadora y traídas del recuerdo cercano y lejano, surgieron siete categorías que influyen en la conformación de la corporeidad; estas son: contexto social, sentido de libertad, valor del juego, madurez motriz, formación docente, educación física y proceso de enseñanza. Las conclusiones destacan la corresponsabilidad que asiste a todos en ofrecer una educación unidual para una corporeidad fecunda, la necesidad de desarraigar el cuerpo del ámbito exclusivo de la Educación Física, despedagogizándolo e incorporándolo a las posibilidades de cualquier área escolar de manera natural, dado el carácter transversal del concepto de corporeidad.

Palabras claves: dualidad mente/cuerpo, quiasma, unidualidad, corporeidad, intercorporeidad, despedagogización.

CORPORALITY AT SCHOOL: TOWARDS THE UNPEDAGOGIZATION OF THE BODY

Abstract

In this research the duality mind/body underlying in the Venezuelan school is analyzed, presenting it as an impossible logic given the complexity of human act, where the corporal and mental components converge in each human being. The research was developed in the light of the Merleau-Ponty's ideas of chiasm, corporality and uniduality which helped to represent the way we learn and teach not only at school but also outside it. This is a qualitative and interpretative research based on the analysis of interviews applied to a group of university students and teachers from different levels and specialties, also some written and filmed school vignettes – registered by the author – were also examined. From the data analysis arose seven categories which have a deep influence in the building of corporality. This process is seen as a common and share task of all educators.

Key Words: duality mind/body, chiasm, uniduality, corporality, intercorporality, unpedagogization.

Introducción

La misión del docente no consiste sólo en aplicar y enseñar técnicas; sino que es, ante todo, la formación de personas. En este sentido, la investigación que se presenta parte de un oíear – en el sentido merleauPontyano –, un oír y un sentir, lo que dicen los cuerpos: no sólo el propio sino el de los otros, en la escuela que vivimos día a día.

Un muy apreciado colega me preguntaba las razones para enmarcar este y otros estudios dentro de la

escuela, una institución emblemática de la modernidad. La respuesta está en que, nos guste o no, la escuela es aún hoy, un espacio de intercorporeidades, de contacto, de apego y desapego. La escuela es un espacio que contribuye poderosamente a conformar *lo que soy*, para la apropiación de la cultura – aunque sea la cultura de la quietud, de la reproducción, de la resignación. Al mismo tiempo – y desde otra perspectiva – también la escuela puede llegar a ser el lugar para ejercer la insubordinación apasionante de la creación clandestina, a través de los intersticios curriculares. Preguntemos y preguntémonos ¿cuántas experiencias enriquecedoras de la propia corporeidad hemos vivido al trasluz del currículo prescrito?

El recorrido para presentar cómo construimos nuestra corporeidad y cómo la escuela juega un rol sobresaliente en este sentido, es toda una aventura. Incorpora en su itinerario, las trochas que van tanto al presente como al pasado reciente y lejano: desde la experiencia propia – esa senti/racionalidad de la que nos habla Azócar (2001) – hemos vuelto la mirada a la escuela que vivimos; ese mundo escolar, con sus diversas escenas, tanto de aula como fuera de ella, donde también y por encima de todo, se aprende con todo el cuerpo, con todo el ser, especialmente a través del poco bienvenido visitante lúdico en el aula.

Una Discusión Fundamental: ¿Tenemos Cuerpo o Somos Cuerpo?

Con la anterior pregunta, se abre un amplio panorama acerca de la discusión del cuerpo: su significado, las concepciones históricas acerca de su naturaleza, las prácticas que conducen a la conformación del propio cuerpo. El recorrido arqueológico permite desentrañar dos posiciones fundamentales acerca del cuerpo (De la Cruz, 2002):

1. El dualismo más excluyente como clave de interpretación de un ser humano, escindido en cuerpo/alma; carne/espíritu; o, el más reciente cerebro/mente.
2. El Monismo más simplificado, cuyos impulsores, proponen soluciones reductoras del hombre en torno a uno de estos elementos: todo cuerpo o todo mente (la forma corporal procede de la imagen mental o viceversa).

Más recientemente, puede encontrarse una tercera puesta en escena acerca del concepto de cuerpo: la *unidualidad*. Esta concepción es construida a partir de las ideas de Merleau – Ponty (1975, 1985), bajo la lógica de la conjunción cuerpo/mente – mente/cuerpo, lo que permite concebir esas dos maneras de presentar lo humano sin la supremacía de una manifestación sobre la otra. Cuerpo y mente son un encabalgamiento entre el mundo subjetivo y el objetivo.

El análisis de la noción CUERPO, permite apreciar la dificultad enorme para acceder a una terminología única que describa y abarque de manera precisa, el sentido que se asume en este artículo. En el idioma español, al hablar de cuerpo, se hace necesario adjetivarlo para poder explicar que a la vez que es cosa, es entidad actuante. En virtud de ello, dado el arraigo entre nosotros de la terminología cuerpo como algo a lo que contraponemos otra entidad diferente – llámese alma, espíritu, mente – sería necesario inventar alguna otra palabra; no obstante referiremos este cuerpo protagonista, a partir del término *corporeidad*, empleado por Trigo (2000) y definido como la manifestación visible de lo invisible en el ser humano (Lyotard, 1999).

La corporeidad como concepto de cuerpo vivido y protagonista, encuentra fundamento en el significado de dos palabras alemanas – *körper* y *leib* – con las cuales se designa al cuerpo, pero con dos significados

PARADIGMA, Vol. XXVIII, N° 1, junio de 2007 / 105-129

diferentes: *körper* alude al cuerpo objeto, mientras que *leib* identifica el carácter vital, existencial, experiencial: *totalidad viviente y actuante*. La corporeidad es, entonces, el cuerpo protagonista de todo acto humano, visible e invisible.

La Corporeidad, Ser y Estar en el Mundo

La manifestación de lo humano es el permanente vértigo entre lo visible y lo invisible. La tensión entre dos maneras de concebir lo humano: es el entredós, el quiasma, la corporeidad. Para centrar el significado de este cuerpo protagonista de la vida – incluyendo la escolar – se ha recurrido a pensar las dos entidades (cuerpo – mente) manifestándose de manera unidual, a través de la corporeidad.

La corporeidad como expresión de lo humano es fruto de la experiencia propia (visión merleau-pontyana) y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros. El cuerpo no puede verse como un objeto a ser entrenado o modelado, sino como el mediador que nos hace ser lo que somos. En este sentido, es necesaria una visión integradora que se superponga a lo cósmico y también a lo intangible como aspectos únicos, como lo señala Lyotard (1999): “con el nombre de cuerpo [se] designan las dos entidades que Merleau – Ponty intentaba pensar conjuntamente en *Lo Visible y Lo Invisible*: el nudo que ata lo sintiente con lo sentido, el quiasma de la sensibilidad, cuerpo fenomenológico” (p. 107).

Es difícil transformar y traspasar oposiciones tan arraigadas en el imaginario social, tales como la visión del cuerpo desligado de la mente. Sin embargo, la experiencia nos muestra la incompletitud de una dimensión sin la otra; por ello, la unidualidad se constituye en una totalidad que no privilegia a ninguna expresión humana en forma aislada.

A través del cuerpo y con éste como mediador, se construye la corporeidad, lo humano corporeizado, la conciencia hecha gesto, movimiento o palabra: presencia y comunicación. La visión integradora unidual, permite revisar lo humano desde la óptica de una configuración doble, pero actuando como unidad, como un todo, como ser fungiente, global y holístico. Por ello, se concibe la corporeidad como una alusión global al cuerpo que refleja a la persona humana, tal como lo expresa Barroso (1987):

Es “experiencia física”, “imagen física”, “expresión total”, “expresión facial”, “postura”, “actitudes corporales”, “movimiento”. Cuerpo hace alusión a pararse, sentarse, caminar, moverse, comer, reírse, amar, saltar, mantenerse en equilibrio, expresarse, sentirse bien, estar sano, disfrutar, sentir y vivir. Cuerpo es toda la actividad del hombre. Y en el cuerpo se registran, segundo a segundo, todos los procesos, aun los más insignificantes, que se están suscitando dentro de cada individuo. El cuerpo es un monitor de la autoestima (pp. 117-118).

De acuerdo con esta concepción, puede decirse entonces que la naturaleza humana no separa, sino que se manifiesta en unidad, incluso sin proponérselo, como dice Merleau – Ponty (1975):

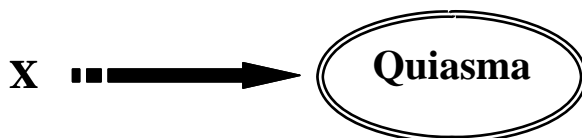
Yo no soy el autor de mi cuerpo, no he decidido nacer, y una vez nacido, yo mismo broto a través de mi cuerpo, haga lo que haga. Y no obstante, este cuerpo no es un accidente o hecho que sufro, puedo encontrar en él goce y satisfacción o encontrar en él un recurso contra sí mismo, como sucede en una decisión que me compromete. Me miran y me miro, me siento, siento y me sienten... este es mi cuerpo, yo soy mi cuerpo (p. 48).

Ello no niega que el cuerpo sea originalmente un cuerpo biológico a nuestro servicio y que pueda ser

desarrollado y construido; sino que no debe ser sólo eso. El cuerpo rechaza ser una máquina, un barco, en el cual el pensamiento o la conciencia sería el piloto. Esto es particularmente revelador en circunstancias como la prueba o la enfermedad.

Quiasma y Vértigo Quiasmático

Para ilustrar la manera cómo la corporeidad constituye la manera de ser y estar en el mundo, se piensa mente y cuerpo como un quiasma. Esta palabra, (del griego *Khiasma*, *Khiasma: cruce*), alude a un esquema de pensamiento donde la dualidad se asume en términos de reciprocidad, entrecruzamiento, encabalgamiento, reversibilidad, mutua referencia. Este concepto determina la unidualidad, ya que remite al entredós que representa la unión de dos mundos, de las dimensiones biológica y social, sin reducirse a ninguna de ellas. En este caso, se asume como la *Dualidad Unitaria* en sí misma, en un abrir incesante al mundo interno y externo, en un constante vértigo. La ilustración más gráfica que se puede tener de este vértigo quiasmático puede verse representado en una equis topológica (X). En este sentido, el cuerpo, en ocasiones, puede parecer que prevalece en una actividad específica; o aparentemente la mente protagoniza otras acciones. No obstante, en cada uno de los actos humanos, se mantiene la unidualidad: la unión del cuerpo y de la mente se deforma pero no se rompe, no se desestructura. El quiasma, en esta equis, viene a estar representado por el moño o punto de unión de las partes superior e inferior de la misma (ver figura siguiente).



Esta unidualidad quiasmática, en relación con la corporeidad, descansa en los siguientes supuestos del pensamiento complejo (Morin, 1995):

1. Principio dialógico: los opuestos antagónicos se suprimen mutuamente; pero, en ciertos casos, colaboran o complementan y producen organización y complejidad, permitiendo el mantenimiento de la dualidad en el seno de la unidad.

2. Principio de recursividad organizada: los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que produce, en un ciclo autoconstitutivo. Esta aplicación de lo mutuamente influyente al proceso de construcción de la corporeidad, habla de su implicación inmanente en todo acto humano, en todo gesto, en toda experiencia; del mismo modo éstos, a su vez, contribuyen a la autopoiesis o creación de lo corporal.

3. Principio hologramático: no sólo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. Lo que adquirimos como conocimiento de las partes reincide sobre el todo. Se enriquece el conocimiento de las partes por el todo, y del todo por el conocimiento de las partes. De esta manera se desea expresar la corresponsabilidad en la construcción de la corporeidad, sin que ésta tenga una parcela exclusiva en el ámbito escolar. Lo corporal impregna todo acto educativo, pues es una expresión ineludible de lo humano, en la comunicación, en la reflexión, en el sentir.

El Concepto de Intercorporeidad

Existir significa coexistir, significa “soy un cuerpo para el otro”, existo como corporalidad intersubjetiva y el otro es coautor de mi propia existencia singular, pues necesito del otro para captar con plenitud las *PARADIGMA*, Vol. XXVIII, N° 1, junio de 2007 / 105-129

estructuras de mi ser. En este sentido, el impacto de la cultura y los usos sociales, es profundo en la elaboración de la corporeidad. Al respecto, cabe señalar que los padres cada día más, dejan la formación del niño en manos de la escuela; y ésta, a su vez, superada por la sociedad de la información y la comunicación, no ha podido reaccionar coherentemente para mantener su legitimidad en la formación de ciudadanos, de tal manera que se repliega y profundiza lo que considera su fortaleza: la hiperespecialización, la asignación de más trincheras para los saberes, lo cual no le impide permanecer a la zaga. Por ello, me suscribo a la preocupación de Hopenhayn (1994:27), cuando se pregunta: ¿Qué promesa extásica para el cuerpo y para el espíritu se augura a partir de imágenes virtuales que nos prometen por un par de monedas, viajes cinestésicos en submarinos, naves espaciales o por el túnel del tiempo?

La virtualidad como fenómeno enajenante del cuerpo para el otro, negador de la intercorporeidad, es uno de los peligros del cuerpo posmoderno, dado que limita la apertura hacia el otro que me interpreta y hacia el mundo donde vivo, encarcelando las posibilidades corporales y debilitando la expresión de lo humano.

Lo Físico y lo Intelectual en la Escuela

La institución escolar contribuye a desestimar el cuerpo para la formación integral del ser humano, al acorralarlo en la lógica de la dicotomía mente/cuerpo. Esto es posible, dada la parcelación de saberes, con lo cual se ha pretendido asignar trincheras a cada asignatura: por un lado, las que se ocupan del cuerpo, y por el otro, aquellas a las cuales les corresponde la mente. Esta contradicción cuerpo/mente ha permitido la configuración de un imaginario escolar donde prevalece la superioridad de lo mental sobre lo corporal.

Como premisa de dicho imaginario escolar es necesario entonces, apropiarse del saber *teórico* para avanzar en la escuela. De esta manera, se ha conformado un grupo de asignaturas de primera, de segunda y hasta de tercera categoría, considerando su importancia para el rendimiento del escolar. Siendo aquellas, como la educación física, las artes y otras similares, unos adherentes al currículo.

Desestimar o ignorar la mediación del cuerpo en la adquisición de cualquier saber – formal o informal – convierte la educación del ciudadano en un rompecabezas o puzzle, en contradicción con la complejidad de la vida humana: una articulación reticular y quiasmática de saberes vivenciados. La prevalencia de la “educación teórica” sobre la “educación física”, permite la formación de lagunas en el acervo motriz del niño, con lo cual se va restringiendo su bagaje de posibilidades para la vivencia y expresión de una corporeidad fecunda. Una educación basada en la dicotomía mente/cuerpo, junto a otros factores, permite en muchos casos, la configuración de una corporeidad limitada, poco fecunda, impregnada de carencias e inseguridades.

El Cuerpo Escolar

El olvido del cuerpo en la escuela, puede ojearse a través de dos metáforas que ilustran lo que ocurre cuando la persona no se ha apropiado de todas sus posibilidades corporales para afrontar las exigencias que le impone el currículo escolar; partir de este ojear, se describe el fenómeno de la corporeidad, mediante los aspectos que configuran la reproducción de dos metáforas – la corporeidad fantasmática y la agnosognósica – con las cuales se pretende ilustrar lo que ocurre con el cuerpo en la escuela y que fueron concebidas a partir de los comentarios de Bernard (1991), sobre hallazgos neurofisiológicos en personas amputadas.

La Corporeidad fantasmática es vista aquí como la ausencia efectiva de las habilidades motrices, una corporeidad acorde con las exigencias curriculares, las cuales pautan las destrezas que debería poseer la persona,

de acuerdo con su edad y el grado que cursa. ¿Por qué fantasmática? porque la persona ignora que carece de ellas o que tiene limitaciones. En este caso, el niño, joven o adulto, presume que tiene las habilidades y destrezas requeridas para llevar a cabo alguna tarea escolar. Del mismo modo, los adultos (maestros, padres) presumen que, dada su edad, el niño debe estar a la altura de las exigencias curriculares. Sin embargo, no se entiende por qué no pueden remontar, de manera satisfactoria, las tareas que le plantea la escuela. Es la negación de toda implicación de la corporeidad en el avance escolar, el cuerpo es una presencia/ausencia, es un fantasma, es la corporeidad fantasmática. Esta situación dificulta el avance escolar satisfactorio y aumenta la ansiedad del estudiante y la de sus padres y maestros. No entienden por qué no avanza al ritmo que de él se espera.

La Corporeidad Agnosognósica se refiere a la preconciencia de no poseer las habilidades y destrezas necesarias, por lo cual se evita el compromiso de afrontar experiencias educativas donde deba poner en juego tales capacidades, pues teme no remontar con éxito los retos del currículo. La agnosognosis elimina toda posibilidad de participación, evita la confrontación de determinadas situaciones educativas y los padres se involucran cada vez más en la realización de tareas escolares. Es la corporeidad de la evitación, del escondite, de la vergüenza, del temor.

Con respecto a la enseñanza y, desde el punto de vista de la complejidad de la educación, podemos preguntarnos, ¿cómo asume una persona su enseñar/aprender con una corporeidad disminuida, empobrecida por la no experiencia?. Quizás, la corporeidad agnosognósica no sea sólo una situación vivida por los escolares, sino también por nosotros los docentes en nuestra tarea de enseñar, ocultándonos detrás de contenidos no abordados o desarrollados muy superficialmente, enseñanza eminentemente libresco o abuso de “tareas para el hogar”, “investigaciones” u otros procedimientos que limitan la posibilidad de vivenciar los saberes escolares.

La realidad que he visto y he sentido, apunta a una escuela que acorralla la formación del cuerpo en una asignatura escolar: la Educación Física; en la cual el resto de las asignaturas son depositarias de los más variados conocimientos teóricos, intelectuales. Cada quien está ocupado en aplicar sus propias estrategias, técnicas, y contenidos, de manera parcelada. Por ello, puede decirse que el profesor se hace menos educador en la medida en que se enfoca sólo en la enseñanza de técnicas y procedimientos.

Desde la perspectiva general de la educación y desde la trinchera particular que se le ha asignado al *cuerpo para pedagogizar* – la asignatura Educación Física – puede afirmarse que ésta ha desvirtuado su carácter formador, tornándose en un materia con marcado sesgo eficientista, de rendimiento, podría decirse que lógico dentro de una sociedad cegada por el brillo del deporte de élite y profesional.

Esta vaga pedagogización del cuerpo, olvidada por el resto de las asignaturas escolares y asumida desde un punto de vista técnico por la Educación Física, da lugar a la adquisición de los acartonados patrones de movimientos, especialmente para el cuerpo de los “menos dotados, menos hábiles físicamente”. Ello deja un amplio margen a la no experiencia, especialmente en una sociedad con pocos espacios y oportunidades para el movimiento y las experiencias significativas con el cuerpo, dada la presencia de factores como: inseguridad, urbanismo, juegos electrónicos y otros medios que han sustituido la acción espontánea del niño para desarrollar sus posibilidades corporales.

Por otro lado, a pesar de la marcada presencia de lo corporal en los contenidos curriculares, especialmente de Educación Inicial y Educación Básica, la escuela continúa desestimando la actividad motriz – el cuerpo – para la adquisición de saberes.

Bajo tales circunstancias, se profundizan las lagunas en la apropiación de las posibilidades corporales de

PARADIGMA, Vol. XXVIII, N° 1, junio de 2007 / 105-129

cada niño o joven. Estas carencias, que se gestan desde el nacimiento, e incluso antes, se perciben con mayor claridad en los grados escolares más avanzados, cuando los rigores de las asignaturas (más complejas por referirse a habilidades que ya debieron ser adquiridas), comienzan a develar las limitaciones del estudiante para seguir el ritmo requerido, no sólo en aquellas áreas relacionadas directamente con la eficiencia motriz, sino también donde la corporeidad es significativa para la relación y comunicación de saberes. De este modo, puede afirmarse que la aprehensión de los conocimientos pasa por la apropiación de las posibilidades corporales, que así como las abstracciones de tiempo y espacio deben ser elaboradas primero en el lienzo corporal.

Cuerpo para Educar

Junto a Maturana y Sima, (1995), puede entenderse la educación como un fenómeno donde todas las dimensiones de lo humano se integran de manera que cuerpo y *espíritu* se involucran en toda manifestación de la vida, lo contrario significaría la enajenación y pérdida de sentido social e individual. Por ello, es necesario resaltar la idea de Bordieu (1972), en cuanto a cómo se debe concebir el aprendizaje: un proceso global y holístico donde ineludiblemente interviene el cuerpo, de manera que lo aprendido, no sólo se sabe, sino que configura el ser y la identidad con la cultura y la clase social.

El cuerpo que llegamos a ser la corporeidad en que nos constituimos, no es aquél de nuestro nacimiento, sino el que se enriquece con la intervención de los adultos significativos, especialmente la madre, así como en la experiencia con los demás y en la interrelación con el entorno. Pero si el cuerpo es educable, ¿cómo debe enfocarse su educación? ¿es sólo el aprendizaje de técnicas corporales? ¿es la educación del cuerpo como algo específico de una asignatura? o por el contrario ¿todo acto educativo debe ser mediado por el cuerpo?

La corporeidad, originariamente elaborada de manera espontánea a partir de las relaciones intercorporales y de las oportunidades que el entorno ofrecía, en la modernidad pasa a ser una responsabilidad de la escuela, asignándole una parcela del saber. Bajo la premisa de que el cuerpo es educable – no solo entrenable – se funda la necesidad de perfeccionar lo corporal, como lo señala Runge (2002): “la perfectibilidad de lo corporal, en el desarrollo de las fuerzas y en la formación racional de los sentidos, convierten al cuerpo en parte central de un programa pedagógico” (p. 20).

La escuela, no obstante, minimiza el cuerpo, lo cual puede ilustrarse con algunos indicadores que Yus Ramos (1997) refiere como “malversaciones de nuestra mente”:

1. Compartimentación de las actividades físicas y mentales, con un mayor peso hacia el desarrollo de la mente.
2. Más énfasis en el aprendizaje a través de conceptos abstractos o libros que a partir de experiencia.
3. Poco contacto con la comunidad, lo que acentúa la naturaleza aislada e irreal de la escolarización.

Desde la perspectiva unidual, entonces, mente y cuerpo deben ser considerados como un todo global en cada uno de los actos de enseñanza y aprendizaje. De manera que, para vivir intensamente la educación, hay que tener la disponibilidad corporal, lo cual se logra sólo cuando nos hemos apoderado profundamente de todas nuestras posibilidades motrices. Para ello, cada docente, independientemente de la asignatura que le corresponda administrar debe *in-corporar* experiencias quiasmáticas en su misión de enseñar.

Autoapoderamiento y Disponibilidad Corporal

El concepto de autoapoderamiento, hace alusión a hacerse consciente de las capacidades motrices que, como ser humano, cada quien tiene en su potencial biológico. Bernard (1994), lo define como:

Un asumirse corporalmente dentro de un espacio. Con el dominio del espacio se construye un “yo puedo” corporal como unidad actuante y se adquiere una postura determinada. Sólo después del autoapoderamiento, el hombre puede pasar a sentirse como “siendo y teniendo cuerpo” (p. 68)

Este proceso comienza antes del nacimiento, cuando en el seno materno ya *in –corpora* los cambios tensionales y los ritmos de la madre, quien es su primera interlocutora corporal. Con el nacimiento y la apertura al mundo, el niño va ampliando sus posibilidades corporales, a lo cual contribuyen los demás – pares y mayores –, así como el conjunto de experiencias ricas en significados que va haciendo suyas, a manera de tatuajes en su corporeidad; de allí que, como dice el autor ya citado, quien quiera *vivir mejor*, debe autoapoderarse más intensamente de su corporeidad para amoldarse mejor al mundo y a la sociedad.

La armonía y la desenvoltura gestual es lo que se denomina Disponibilidad Corporal, base de una corporeidad fecunda y placentera; en el otro extremo, la corporeidad fantasmática o agnosognósica estarían relacionadas con los estereotipos y la rigidez motriz, característicos del gesto sin espontaneidad.

La apropiación de las posibilidades corporales como base de una educación para la vida, no es responsabilidad sólo de una asignatura que se encarga de la pedagogización del cuerpo, sino un compromiso y una necesidad para la formación de ciudadanos en una realidad cada vez más compleja, cambiante y vertiginosa.

¿Cómo Constituimos en Venezuela Nuestra Corporeidad?

En el trabajo denominado “Educación y Corporeidad: la despedagogización del cuerpo”, Pateti (2006) establece siete categorías de interpretación para comprender cómo se constituye la corporeidad. Dicha categorización proviene de las opiniones, remembranzas y vivencias expresadas por los estudiantes de la carrera de educación del Instituto Pedagógico de Maturín (UPEL Maturín), así como de un grupo de docentes de formación diversa en cuanto a área de conocimiento y con experiencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, tanto en el ámbito público como en el privado. Del mismo modo, se recurrió a la descripción de múltiples escenas escolares, vividas por la autora y a partir de las observaciones realizadas en diferentes situaciones dentro de la escuela, bajo la perspectiva unidual (visión merleau-pontyana). Las categorías establecidas fueron:

1. Corporeidad y Contexto Social: engloba la concepción de lo corporal en el imaginario social que se descubre en la reproducción de creencias, costumbres y prácticas sociales, tanto en la escuela como fuera de ella. Remite a ciertas expresiones como: escuela pública y privada, desnutrición, seguridad social, género (niño/niña). A manera de ilustración del imaginario social acerca del cuerpo y la educación, una de las entrevistadas destaca el sentido castrador de las prácticas educativas escolares y extraescolares, que limitan la libertad para ser/hacer, en virtud de ideas preconcebidas acerca de la educación. Al respecto, señala, refiriéndose a la actitud de estudiantes y docentes:

“La propia rigidez de toda la cultura de la quietud que nosotros vamos arrastrando y además de la cultura de la quietud, la cultura de que no me toques, no me agarres, de qué me ves, que hemos traído incluso de nuestro seno familiar. El ideal de muchacho es que esté quieto, tanto para la familia como para la escuela... una escuela que les ha quitado realmente toda la alegría que deberían tener”.

Una docente de preescolar, al describir una situación común en el ambiente donde se desenvuelve, *PARADIGMA*, Vol. XXVIII, N° 1, junio de 2007 / 105-129

comentó:

“Yo creo que la actitud de los familiares: no corras, no te ensucies, no saltes, te vas a caer, [no permite] que el niño... se desenvuelva como él quiera... ruegan yo quiero ir, déjame hacerlo... ah, no... se lo prohíben: no, no y no”.

Se destaca también, en el imaginario social, las diferencias entre géneros, lo femenino y lo masculino en la configuración de la corporeidad. En este sentido, una de las entrevistadas, dijo:

“Tenía cuatro hermanos, mi experiencia fue prácticamente de varones, todo era metra, correr, saltar, pero mis padres me prohibían mucho las salidas por las calles y eso implicaba que no podía relacionarme con los demás niños, a menos que estuviéramos en el colegio... mi madre... me prohibía las salidas, sobre todo porque me podía caer”.

Estas opiniones ilustran cómo el tejido social atraviesa las prácticas educativas, toda vez que el docente también utiliza su corporeidad, empobrecida o fecunda en sus acciones de enseñanza, de manera que aunque no sea consciente de su cuerpo, a través de él muestra su historia personal y sus pareceres.

2. Corporeidad y Sentido de Libertad: se refiere a la disponibilidad de las capacidades corporales que permiten al individuo ejercer su libertad no sólo en la configuración de su corporeidad, sino en el ejercicio de sus posibilidades. Se refleja en términos como: libertad, confianza en sí mismo, seguridad en sí mismo, entre otras. Es necesario acotar que fueron los entrevistados más jóvenes quienes incorporaron la idea de libertad en sus opiniones. Entre estas, pueden citarse:

“La libertad que se ha tenido desde niño le proporciona a la persona valor y confianza para realizar las cosas”.

“Una persona que no tuvo experiencias motrices libres en su infancia, presenta temor o vergüenza (miedo escénico) ante una nueva situación. Algunos, se enmascaran bajo la actitud de no tiene importancia o de indiferencia”.

La escuela, en su concepción rígida, deja muy pocos espacios para el ejercicio libre de la corporeidad; por ello quizás el recreo se transforma en el momento de escape que la mayoría de las personas atesora como las más felices de su edad infantil en la institución escolar, ya que allí las actividades son espontáneas. Al respecto, señalaba una docente: “estuve en un colegio... haciendo un taller y yo me quería volver loca en recreo, no había control de nada”. Por este motivo, en las escuelas se imponen medidas como “recreo dirigido”, guardias de pasillo y otros, que pasan por la reducción de la jornada escolar a expensas de la hora de receso, la cual es eliminada.

3. Valor del Juego en la Conformación de la Corporeidad: identifica la valoración que reseñan los entrevistados con respecto al juego como herramienta de aprendizaje, no sólo en la escuela, sino también fuera de ella. Puede estar referido a ambiente lúdico, juegos tradicionales, nombres específicos de juegos, entre otros términos relacionados. El reconocimiento del juego como valioso vehículo de aprendizaje y de apropiación de las posibilidades corporales, es ilustrado en el siguiente comentario:

“Veo a una compañera y decía, ¡qué torpe, Dios mío, cómo se le escapa la pelota!... ahora... me he

dado cuenta que posiblemente ella no tuvo la experiencia que yo tuve, de montar bicicleta, de jugar trompo, metra, elevar papagayo, subirse en los árboles, caminar en los techos, todo eso posiblemente ella no lo pudo vivir”.

Otras actividades, que señalan las docentes entrevistadas, nos remiten a diferentes canciones y ritmos, que involucran el manejo del cuerpo en diferentes movimientos y posiciones: **La Señorita, Doñana, La Negra Carlota**, cuya práctica se ha ido borrando del repertorio de juegos de nuestras niñas. Del mismo modo, destacan que:

*“Hay actividades más complejas que otras, no por lo difícil, sino porque se ponen en juego mayor cantidad de capacidades. En **La Semana** [por ejemplo], junto con el equilibrio, tienen que poner en juego la coordinación óculo podal, en otros [juegos] te apoyas y descansas. En **La Semana** también tienes que calcular qué tan fuerte debes empujar la chapa para que no se salga del cuadro”.*

La utilización del juego en la adquisición y desarrollo de las habilidades motrices, permite al niño poner en práctica todas las posibilidades corporales que tenga disponibles en un momento dado de su vida y, en la medida en que van mejorando o ampliando la gama de habilidades, se aumenta la dificultad o exigencias de la actividad. Por ello, es fundamental una actitud lúdica en la escuela, que permita retomar el tesoro contenido en el amplio repertorio de la ludoteca venezolana, latinoamericana y mundial, que han sido desplazados por juegos virtuales que niegan, en la mayoría de los casos, la intercorporeidad y la vivencia del propio cuerpo, tal como se señala en el siguiente texto de Pateti (2006):

Manifiesto de mi corporeidad

Vivo en este mundo, vivo sus circunstancias que son las mías,
allí me muevo, soy mi cuerpo y a través de él aprendo,
comparto el mundo con los demás y de ellos también se nutre mi ser.

La escuela es mi espacio de contacto con otros iguales a mí,
pero diferentes, para quienes yo también soy otro, desde su perspectiva.
Hay cosas que puedo hacer y otras que no,
pero si me enseñan poco a poco podré hacer esas e inventar otras,
basta con que me ayuden a saber cómo.

Necesito desarrollar mi cuerpo para lograr hacer lo que deseo,
quiero moverme con libertad y disfrutar de lo que hago,
me gusta sentir como crezco y desarrollo mis habilidades y
dispongo de mi cuerpo, plena y plenteramente,
para ejercer mi libertad de moverme, de adaptarme, de hacer y sentir,
no sólo lo que se espera de mí, sino y aun más,
lo que soy capaz de crear para mi propia satisfacción

Quiero y merezco una educación física para mí,
que satisfaga mis necesidades no las de los demás,
que me ayude a superar las limitaciones que me impone mi entorno
porque quizás no pueda yo solo apropiarme de mi cuerpo,

a pesar de que soy ese cuerpo,
porque la realidad cada vez me ofrece menos opciones de moverme
y a veces la escuela es mi única oportunidad.

Yo sé que somos muchos y que no tenemos ni siquiera los implementos más sencillos, mucho menos aquellos sofisticados,

pero hurgando en un viejo baúl de tesoros,
encontré muchos juegos que sólo necesitan de ti y de mí.
Encontré un objeto multicolor, hecho de delgadas varillas de madera
y un suave papel, atado a un gordo rollo de hilo
mi padre me dijo que se llama papagayo y que se eleva por el cielo,
pero no pudo enseñarme a volarlo porque no tenía tiempo.

Mi madre también me contó que cuando era niña jugaba con sus amigos,
los juegos que hicieron en mi escuela la semana aniversaria
y que a todos nos parecieron divertidos,
pero dicen que es folclore, que se llaman juegos tradicionales
y que ya pasaron de moda.

Ahora es más importante jugar de otro modo, en la computadora
allí nos ofrecen otras realidades, llamadas virtuales, lo denominan el futuro (p. 179)

4. Corporeidad y Madurez Motriz: alude a la conexión entre cuerpo y motricidad, como puente para construir la corporeidad y para disponer de sus posibilidades corporales, en términos tales como: patrones de movimiento, dificultades de ejecución, ejercicios específicos, caídas, motricidad, habilidades, destrezas, etc. Los rezagos en las adquisiciones motrices impactan la corporeidad, empobreciéndola para la comunicación y para el disfrute del propio cuerpo, de allí la preocupación de una de las entrevistadas, que refiere:

“He trabajado en diferentes niveles de educación, hasta he trabajado con personas de la tercera edad y he conseguido perturbaciones motrices en casi todos los grupos..., menos en Educación Inicial y primer grado. A partir de segundo grado se comienza a notar un retraso en la adquisición de los patrones básicos de movimiento,... lo he notado más en las niñas”.

5. Corporeidad y Formación Docente: está relacionada con las diferentes experiencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la carrera docente y se identifican con expresiones como actitud, aptitud, deportivismo, exigencias, técnicas, etc. No debe perderse de vista que en la complejidad del mundo en que nos desenvolvemos, las especialidades se convierten en camisas de fuerza para alumnos y docentes; por ello, ante el reto de formar ciudadanos, debemos rendirnos a la evidencia de que el marco de nuestras especialidades no es la realidad que vive el estudiante, no es el mundo en que se mueve día a día. La acción docente, entonces, ha de trascender el marco de sus propias limitaciones temáticas, afianzándose en todas las posibilidades de que disponga para ofrecer experiencias significativas en el ahora, que el estudiante pueda incorporar a su ser para enfrentar las circunstancias personales que le corresponda vivir.

Con respecto a esta categoría, puede destacarse las diferentes apreciaciones que realizan los estudiantes entrevistados, en cuanto al enfoque formativo de sus profesores, lo cual tiene influencia en la manera en que cada uno *in – corpora* los contenidos y aspectos básicos de su especialidad pedagógica. En tal sentido, comentaba un joven:

“A mí, en el Pedagógico me han tocado los dos tipos de profesor: el que cree que yo tengo que tener una aptitud física buena para ser profesor y el que se ocupa de que yo no voy a ser deportista, yo voy a enseñar como docente, pedagogía. Me gustaría que me enseñaran progresiones para yo enseñar a las personas a quienes yo les vaya a dar clase, a mejorar técnicas, a mejorar movimientos mejor dicho, tener base cómo enseñar, eso es lo que me gustaría que me enseñaran”.

La concepción que demuestra el docente universitario en la formación de los nuevos docentes, lleva consigo una cierta corporeidad, un sesgo que suele instalarse en sus estudiantes, quienes van configurando su corporeidad repitiendo circularmente una cierta manera de ser docente en el nivel que le corresponda trabajar una vez graduado.

6. Educación Física en el ámbito educativo: se vincula con la concepción de la Educación Física en la escuela y se expresa con términos como programas, leyes, objetivos, contenidos, transversalidad, competencias, deportes y otros.

En los relatos de los entrevistados, la Educación Física que refieren alude de manera explícita a la práctica de actividades deportivas, marcando un claro perfil deportivista en la concepción de dicha asignatura o área en la escuela. En el caso de uno de los entrevistados, puede verificarse esta aseveración:

“En los primeros años de escuela, los profesores que me dieron clase, eran atletas de alto rendimiento: Cruz Lairer, Córdova, el profesor Jesús, ellos ya venían con una preparación y ellos ensamblaban la parte de la preparación física que a ellos les daban (en sus equipos) con la Educación Física; entonces para ellos era importante que su escuela participara en eventos deportivos y ellos entonces seleccionaban a aquellos atletas... que ellos veían con cualidades físicas o destrezas que ellos podían desarrollar para equis o determinado deporte y ellos iban apartando a los niños”.

Esta situación ha variado poco con el correr de los años, de acuerdo con otro docente, quien señala que:

“Estamos relacionando educación física con deporte... “¿para dónde vas?, voy a hacer deporte”, en la clase de Educación Física... y es porque nosotros mismos orientamos a que el muchacho crea que Educación Física es deporte, porque no entendemos que la Educación Física trasciende más allá del mero hecho deportivo, porque lo que estamos buscando (entonces), es rendimiento deportivo”.

7. Corporeidad y Proceso de Enseñanza: establece la relación del cuerpo con el proceso de enseñar, no sólo en la clase de Educación Física, sino en las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudio de la escuela venezolana. Del mismo modo, representa la actitud personal del docente en relación con su metodología de enseñanza, la concepción del cuerpo como herramienta de enseñanza y otras expresiones similares. En este sentido, una de las entrevistadas es enfática al señalar: “para mí, el cuerpo es todo, porque cuando tú hablas tú haces...cuando utilizas más abiertamente tu cuerpo, tú estás utilizando tu cuerpo como herramienta de enseñanza, para que ellos te entiendan mejor”.

La Corporeidad Como Construcción Múltiple: Despedagogización del Cuerpo (Inflexiones a partir de la Categorización)

Las inflexiones que se ofrecen a continuación simulan un cierre; sin embargo, son apenas ideas nacientes que ameritarán la apertura de nuevas rutas e itinerarios, para que nuevos navegantes y exploradores se aventuren a confrontarlas o a acogerlas como opciones de vivir la escuela con la corporeidad que nos constituye, de una manera más consciente y sensible:

1. El término pedagogizar hace alusión al parcelamiento de los saberes característico de la escuela moderna. Según esta concepción, cada parte del *puzzle* curricular, tiene un custodio y responsable determinado de los diferentes saberes escolares. En el caso del cuerpo en movimiento, esta responsabilidad le corresponde a la Educación Física. No obstante, de acuerdo con los planteamientos desarrollados en este trabajo, es necesario convenir en la utilización de un término que niegue la mutua exclusión que ha prevalecido entre los saberes intelectuales y los corporales, para lo cual se ha recurrido a la palabra despedagogizar, acuñado por la autora como una manera de negar la posibilidad de abarcar la corporeidad sólo a través de un área curricular.

2. La despedagogización del cuerpo que se propone, persigue destacar la coimplicación del cuerpo y la mente en todo acto humano. En el caso que nos ocupa, el aprendizaje de los saberes no se lleva a cabo de manera aislada o separada de las cualidades corporales y mentales, sino que se desarrollan de manera integrada; por lo tanto, es necesario redimensionar la importancia de lo corporal en todo acto educativo: independientemente del área de conocimiento, la corporeidad es el vehículo de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.

3. La corporeidad del docente y del estudiante son los vehículos necesarios para alcanzar los fines educativos en toda circunstancia; por ello, es imperativo desarraigar las prácticas corporales del ámbito de la Educación Física y fomentar una verdadera educación global desde cualquier espacio de la escuela venezolana, asumiendo del mismo modo, una actitud lúdica que asigne tanto a la enseñanza como al aprendizaje, un carácter significativo, dado el carácter transversal del concepto de corporeidad.

4. La UNIDUALIDAD es, en realidad, la manera en que se presenta todo lo humano: cuerpo y mente en cada acto humano, sea éste perceptible o no.

5. La cultura y los usos sociales, hoy más que nunca signados por las fuerzas del mercado, ofrecen muchas opciones, pero a la vez son menores los niveles de formación, de capacidad crítica: hoy los niños y jóvenes están más solos que nunca en la toma de decisiones acerca de su formación.

6. La lúdica como expresión y configuración de la Corporeidad, ha sido desestimada en el ámbito escolar y, en general, los juegos tradicionales que conformaban el acervo motriz básico del individuo, han sido desdibujados por la práctica escolar y sustituidos por otras formas lúdicas, más fragmentarias. La lógica tradicional indica que el juego es lo contrario de lo serio, de lo formal, de modo que esa misma lógica se ha instalado en la práctica educativa, arraigándose profundamente en el imaginario escolar.

7. El sentido de libertad inherente al juego, especialmente aquél espontáneo, es un factor necesario para la conformación de la corporeidad. En el juego, el niño no usa su cuerpo, lo vive.

8. Ante el supuesto de lo corporal como contrario a lo intelectual, es necesario destacar que: (a) Lo corporal es la presencia del ser en el mundo, el vínculo innato con el que toma contacto consigo mismo, con el otro y con lo otro. Por lo tanto, el desarrollo y maduración de las posibilidades humanas (de manera global e integrada) es responsabilidad ineludible para la escuela de hoy y de siempre, y (b) La educación debe tender al autoapoderamiento del cuerpo, a propiciar y potenciar la disponibilidad corporal. Gracias a esto, el ser humano puede tomar conciencia de sí y asumirse como totalidad que se domina a sí mismo para actuar y sentir.

9. Debido a la pérdida de espacios recreativos y de acción corpo poética, la escuela se presenta como el lugar para la conformación de experiencias corporales significativas, que permitan la adquisición progresiva de las habilidades y destrezas motrices para el ejercicio pleno de sus posibilidades corporales; pero para ello, debe superar la dicotomía cuerpo/mente, para poder ofrecer a cada persona las oportunidades que le den sentido a las

circunstancias que vive y significado a su devenir.

10. La educación básica, especialmente en los seis primeros grados de estudios, según la prescripción oficial, debe ser un periodo donde los ejes transversales y las disciplinas del saber deben ser integrados, ya que se le reconoce como una etapa de aprendizaje global, a pesar de que los documentos oficiales continúan considerando diferentes tipos de aprendizaje. La revisión de los contenidos prescriptivos del Currículo Básico Nacional (CBN), desde la perspectiva de la educación general, arroja interesantes hallazgos acerca de la implicación de lo corporal en cada una de sus áreas y asignaturas. A tal efecto, se llevó a cabo un análisis desde la perspectiva de la educación unidual, destacándose aspectos corporales que deben tomarse en cuenta en la madurez del estudiante para llegar a obtener los objetivos planteados. En el Cuadro 1, se ilustra la manera como la autora presenta esta aplicación práctica, tomando como referencia, los contenidos pertenecientes al Programa de Ciencias Naturales y Tecnología:

Cuadro 1

Relación entre los contenidos programáticos y los desarrollos motrices

Área	Bloque de Contenidos	Aspectos Motrices	
<i>Ciencias (Primer Grado)</i>	Espacio, tiempo y movimiento: orientación espacial	Espacio – Tiempo y Ritmo	
	Seres vivos:	El cuerpo humano	Esquema Corporal – Percepción – Lateralidad
		La salud y los sentidos	
		Un ambiente para explorar	
	Sol-tierra-luna:	Aire	Percepción Espacio Tiempo y Ritmo
		Agua	
El día y la noche			
Alimentos: los alimentos en la cocina	Percepción Esquema corporal Espacio Lateralidad Tiempo y Ritmo		
Nota. Contenidos tomados de Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera Etapa. 1º Grado (p.51) del Ministerio de Educación, 1997, Caracas. Columna de Aspectos Motrices incorporada por la autora.			

Cada uno de los contenidos, puede abordarse en una perspectiva más global, asumiendo las estrategias docentes como un complejo entramado de experiencias, donde el hacer sea el modo de conjugar vivencialmente ambas maneras de ser humano. Ello no debe circunscribirse sólo al proceso de aprendizaje del alumno (lo que este hace), sino también al proceso de enseñanza (lo que hace el profesor, el maestro); de manera que el docente se haga consciente de su propia corporeidad, de cómo ésta puede ser un apoyo en su misión de formar, recordando que los “errores”, “olvidos” o “negligencias” educativas son muy difíciles de reparar en el futuro.

11. Las connotaciones cognitivas – intelectuales; cognitivas – motrices; y cognitivas – afectivas; perpetúan la disociación mente cuerpo y envía un mensaje de jerarquización de los saberes: Conocimientos e infraconocimientos. En esta postura se soslaya la coimplicación de tales expresiones en toda manifestación de lo humano, desde un abrazo, pasando por la comunicación oral o escrita, hasta el gesto motor más complejo. Todo

está impregnado de movimiento, es cuerpo en acción, es corporeidad.

12. Aún con la fuerte presencia de lo corporal en cada uno de los contenidos del CBN, se deja la responsabilidad de la formación del cuerpo en un área: la Educación Física.

13. Sin una formación unidual no puede haber mucho éxito en formar educadores integrales, especialmente cuando la formación docente es reduccionista. Se hace más énfasis en desarrollos técnicos y menos en experiencias significativas, vivenciales y verdaderamente integradoras. La transversalidad que establece el discurso oficial, está lejos de lograrse, dado el arraigo de los prejuicios fragmentarios y disciplinares con los que ha sido formado el docente, no sólo en la universidad, sino en su devenir como ser sociocultural.

14. En la formación de profesores de Educación Integral, el énfasis está puesto en las habilidades para la Lecto – Escritura y la Matemática, pero desvinculada su enseñanza de la propedéutica motriz necesaria para su dominio. En virtud de ello, es necesario apoyar el desarrollo motor del niño, no sólo en función de la performance deportiva, sino también para la adquisición y desarrollo de las habilidades instrumentales que la escuela promueve.

15. La noción posible de la Unidualidad, pensada y actuada, permitiría un salto cualitativo en el currículo, sustentado en las siguientes premisas: (a) A medida que el ser humano se hace más consciente de su motricidad básica, es más dueño de sus posibilidades corporales, existe una mayor y mejor integración corpo – mental, (b) La corporeidad debe ser vista como una perfecta sinapsis, una sincronía musical, una danza fluida, sin tensiones entre lo mágico y lo real, entre lo visible y lo palpable: lo objetivo y lo subjetivo como un todo en cada acto humano; un reflejo de lo mágico que hay en cada persona.

16. Aceptar la UNIDUALIDAD o QUIASMA como centro de la acción educativa, permitiría que cada persona construya el cuerpo para sí, una corporeidad plena, que disponga de sus capacidades para ser en libertad, sin las limitaciones marcadas por las carencias de un acervo motriz que empobrece todo lo humano.

17. Algunos principios para una educación basada en la unidualidad son: (a) Interdisciplinariedad: para que emerja lo contradictorio y lo diverso en una práctica educativa creativa y productiva, (b) Complejidad; no como discurso sino como forma de ser/hacer en la enseñanza y en el aprendizaje, sin trincheras, (c) Amplitud, en la concepción de las prácticas administrativas y técnicas relacionadas con el proceso de enseñar, explorando alternativas y fisuras en las prescripciones para crear experiencias significativas (corpóreas e ínter corpóreas), y (d) Coherente, con lo que se es, pero abiertos a crecer, a enmendar posibles torsiones en nuestra formación, a explorar desde una “senti - racionalidad capaz de rehacer las huellas del conocer, del aprender, del enseñar y del convivir” (Azócar, 2001).

18. Una educación basada en la transversalidad, debe ser quiasmática, pero amerita un docente capaz de presentar experiencias pluridimensionales, convencido del carácter complejo de la realidad y de la complicación de los conocimientos; ya que como afirman Barreau y Morne, (1991):

La experiencia corporal es inseparable de la actividad lúdica. Esta realización de la fantasía confiere a la experiencia corporal una tonalidad muy particular; el juego manifiesta una complicidad del sujeto con su propio cuerpo, que no se encuentra en ninguna otra actividad... lo que se experimenta entonces, es la plasticidad de la experiencia corporal (pp. 346-347).

Es así como la rigidez de la clase, es lo que le confiere al recreo escolar, el sinónimo de libertad, de

espontaneidad, de diversión. Por ello, se aboga por una educación que lleve la sazón de la intercorporeidad, el colorido, el gozo y el disfrute del recreo al aula. Es necesario mirar el juego de otra manera, como una oportunidad única para la poiesis corporal, para la creatividad, para la fantasía, para el aprendizaje transversal e integral.

Referencias

- Azócar, T. (2001). Educación para el siglo XXI: aportes para un diálogo necesario. *Ponencia presentada en el 1º Encuentro de Estudiantes de Doctorado en Educación*. Caripe, Venezuela. Trabajo sin publicación.
- Barreau, J.J. y Morne J.J. (1991). *Epistemología y antropología del deporte*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Barroso, M. (1987). *Autoestima: ecología o catástrofe*. Caracas, Venezuela: Editorial Galac:
- Bernard, M. (1994). *El cuerpo*. Barcelona, España: Paidós.
- Bordieau, P. (1972). La astucia de la razón pedagógica y la arbitrariedad cultural. En Barreau, J.J. y Morne J.J. (Edits.) *Epistemología y Antropología del Deporte* (pp. 266). Madrid, España: Editorial Alianza.
- Bordieau, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus Ediciones.
- De la Cruz, M. (2002). *El problema del cuerpo – mente: distintos planteamientos*. Recuperado el 14 de Julio de 2004 en: <http://platea.pntic.mec.es/~macruz>.
- Gómez, R. (2000). *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven. Significación, estructura y psicogénesis*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Hopenhayn, M. (1994). *Ni apocalípticos ni integrados: aventuras de la modernidad en América Latina*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Lyotard, J – F. (1999). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona, España: Gedisa, Editorial.
- Maturana H. y Sima, N. (1995). *Formación humana y capacitación*. Santiago, Chile: UNICEF – Chile/Dolmen.
- Merleau – Ponty, M. (1975). *Lo visible y lo invisible*. Barcelona, España: Península.
- Merleau – Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona, España: Planeta.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Pateti, Y. (2006). *Educación y Corporeidad: la despedagogización del cuerpo*. Tesis doctoral sin publicación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Venezuela.
- Runge, K. (2002). Tras los rastros del ser-corporal-en-el-mundo en J.-J. Rousseau. *Contribuciones a una antropología histórico-pedagógica del cuerpo*. Recuperado el 17 de Septiembre de 2005 en: <http://www.diss.fu-berlin.de/2002/159/index.html>.
- Trigo, E. (2000). *Fundamentos de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Madrid, España: Gymnos Editorial Deportiva.
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid, España: Gymnos Editorial.
- Yus Ramos, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid, España: Alauda Anaya.

LA AUTORA

Yesenia Pateti Moreno

Profesora adscrita al Departamento de Educación Física

Línea de Investigación: Educación y Corporeidad

UPEL – Instituto Pedagógico de Maturín

yeseniatpeti@yahoo.com