



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: X Número:1. Artículo no.:38 Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2022.

TÍTULO: Corporeidad y educación física infantil: desafíos pendientes.

AUTORES:

1. Dr. Rodrigo Alberto Gamboa Jiménez.
2. Dra. Gladys Antonia Jiménez Alvarado.

RESUMEN: La corporeidad se constituye como narrativa de la biografía personal y colectiva de los seres humanos; por tanto, se nos presenta como cual libro en que se escriben a fuego nuestras historias de vida. Esta premisa se presenta ante nosotros como una posibilidad otra de teorizar sobre la corporeidad como punto de partida de análisis de la Educación Física infantil. Desde la narrativa de nuestro correlato experimentado, existencial y profesional, compartiremos trazos de nuestro libro corporal y nos iremos conectando, de modo diverso, con nuestra biografía que es toda acción vivida. En este texto, que es vida, compartiremos más que certezas, plantearemos interrogantes e incertidumbres, saberes e ignorancias, para concluir con algunos desafíos que las voces infantiles nos presentan.

PALABRAS CLAVES: Infancia, Educación Física, Educación infantil, Corporeidad, Escuela.

TITLE: Corporeity and child physical education: pending challenges.

AUTHORS:

1. Dr. Rodrigo Alberto Gamboa Jiménez.
2. Dra. Gladys Antonia Jiménez Alvarado.

ABSTRACT: Corporeality is constituted as a narrative of the personal and collective biography of human beings; therefore, it is presented to us as a book in which our life stories are written on fire. This premise is presented to us as another possibility of theorizing about corporeity as a starting point for the analysis of Physical Education for children. From the narrative of our experienced, existential and professional correlate, we will share traces of our body book and we will connect, in a different way, with our biography that is all lived action. In this text, which is life, we will share more than certainties, we will raise questions and uncertainties, knowledge and ignorance, to conclude with some challenges that children's voices present us.

KEY WORDS: Childhood; Physical Education, Early Childhood Education; Corporeity; School.

INTRODUCCIÓN.

*Corporeidad¹ siempre presencia, disfrute de nuestra subjetividad e intersubjetividad
Lenguaje, posibilidad cierta de encuentro y co-transformación
Presente-ausente sintiente aún presente.
Autores del trabajo.*

En palabras de Bauman (2004), nuestra vida transcurre en una época conocida como modernidad líquida, donde nada es rígido, sustantivo, permanente y fundamental, sino contingente y situacional, transitorio y circunstancial, lo que afecta, fundamentalmente, a nuestras relaciones que se escurren como el agua por nuestras manos. Quizás aquí aparece un punto donde no nos hemos detenido a

¹ En este artículo, las categorías de cuerpo, corporal y corporeidad son entendidas como dimensiones de lo humano e indisoluble de las experiencias de vida. Se constituyen como un entramado biográfico, histórico, social y cultural.

reflexionar, y es que dicha liquidez nos presenta ante nuestros ojos la fragilidad y lo pasajero que pueden resultar en ocasiones, quizás más de las que quisiéramos, las relaciones y vínculos humanos, distanciándonos de nuestra esencia como seres-corporales-en-el-mundo-con-los-otros-otras, que es el punto de partida a que hace alusión Gallo (2006).

La liquidez de nuestra época pone en riesgo en palabras de Riego (2019), “un ‘sí mismo’ que ha forjado en milenios las ancestrales categorías de amigo, hermano, prójimo, relación, comunidad, vulnerabilidad, únicas que antes que meras categorías, son las experiencias que confieren el verdadero sentido trascendente a la existencia humana” (p. 3).

Aquí vislumbramos una paradoja; lo líquido es también el inicio del encuentro con lo lúdico, lo relacional y las sensaciones placenteras que experimentamos en el líquido amniótico del vientre materno que nos contiene, cobija y protege. Se inicia la experiencia del aquí y el ahora del presente vivo-continuo-cambiante en y con el mundo; la creación del nicho ecológico diría Maturana y Dávila (2015), entendido como el espacio y tiempo operacional-relacional donde ocurre y es posible el fenómeno de la vida.

Autora del trabajo: La maternidad me ha brindado el regalo de ser un nosotros en el vientre con mis hijos e hija, vivenciando una forma diferente de la temporalidad al sentir sus latidos vitales, así como los míos que parecen detenerse para entrar en el silencio de la escucha profunda y el gozo entrañable del bombeo cardíaco fetal. Y de la espacialidad en la simbiosis tónica afectiva, antesala de nuestros abrazos enraizados en la piel durante la lactancia.

En este libro escrito a fuego, que es mi cuerpo desde la maternidad, resuena también la vida con las incertidumbres del hijo o la hija por venir, trazando como acontece en el juego exploratorio infantil, un laberinto de posibilidades de esta maternidad para vivir los regalos de amamantar, contener, arrullar, acariciar.

Autor del trabajo: *Escuchar los latidos de tu corazón en el vientre de tu madre, mi compañera de vida, me estremecieron en la emoción del amor del encuentro que se escribió a fuego en mi existencia y experiencia de vida. Agradezco esta oportunidad de vibrar desde lo más profundo de mi ser que se entreteje con tu ser.*

DESARROLLO.

Corporeidad siempre presencia presente (in)visibilizada.

Lo que acontece en la relación de lactancia entre la piel de la madre y la de su hijo o hija, constituye la primera vivencia social placentera de la existencia humana (Montagu, 2004); vivencias placenteras que son fracturadas, ya desde las primeras experiencias escolares, en las que por cierto el cuerpo siempre esta presente como dimensión humana indisoluble de la experiencia (Larrosa, 2003), pero invisibilizado en toda su expresión motriz (Gamboa, *et al.*, 2018; Calvo, 2020; Gamboa, *et al.*, 2022a), cuando sus cuerpos son adiestrados, investigados y publicados en los *papers* como máquina de rendimiento expresadas en porcentajes; cuando aprende a reproducir, repitiendo una y otra vez la rutina perteneciente, muchas veces a culturas foráneas e impuestas por un adulto, de modo que todo resulte perfecto para el deleite del público asistente en la presentación de fin de año, limitando los errores de ejecución al mínimo dado que estos se conciben como una falta de la expresión infantil que desvaloriza la puesta en escena; se enaltece de esta manera la estética por sobre la ética del cuidado por la infancia.

En otras circunstancias escolares, la corporeidad infantil esta anestesiada y controlada, cuerpos silenciados en palabras de Vaca y Varela (2008). Cuerpos docilizados por circunstancias externas de normas sociales, que le inhiben la pulsión propia de su corporeidad lúdica y creadora, porque si habla y se expresa, supone prejuiciosamente manifestaciones disruptivas e indisciplinadas que se contraponen con la adquisición de aprendizajes. Pareciera ser que el cuerpo y su expresión motriz

libre y espontánea son una barrera para los procesos educativos en las aulas de educación infantil, y por tanto, observamos, (...) esencialmente cuerpos silenciados con pocas posibilidades de un despliegue en el espacio y tiempo educativo que le otorgue la oportunidad de expresión de su subjetividad; encarcelados y confinados a los muros de las aulas, de la escuela, e incluso a las sillas y mesas que se constituyen en extensión de su corporalidad (Gamboa, et al., 2022b, p. 47).

Estas realidades están bastante distante al regalo que nos otorga la maternidad o la paternidad que se co-construye día a día en la valoración del vínculo en el encuentro del abrazo espontáneo que permite la experiencia del cuerpo vivamente presente en el aquí y el ahora.

Autor del trabajo: el abrazarnos me ha permitido encontrarnos en la calidez de la punta de nuestras narices, en el brillo emocionado de nuestros ojos que parpadean, de nuestros pechos que retumban desde el corazón que bombea a toda fuerza entre otras muchas posibilidades lúdicas bañadas con tus risas contagiosas que son reflejo de la fuerza vital amorosa que nos nutre recíprocamente.

Autora del trabajo: te abrazo hijo-hija, y mi piel se disuelve en la tuya, quisiera retenerte allí, tu energía que me vitaliza, te dejo volar mientras yo le danzo a la vida y vuelvo a vivir.

Junto a lo señalado por Bauman (2013) respecto a la liquidez de estos tiempos, el filósofo Chul-Han (2017) aporta en sus planteamientos que la sociedad actual promueve lo que llama un *ser humano del rendimiento*, que conduce por consecuencia a una sociedad precarizada en sus relaciones y fundamentada en la competitividad, lógicas propias de las sociedades de mercado. Esto nos genera un desánimo existencial, un vacío interior donde no hay espacio ni tiempo para sí, para nuestras familias, amigos y amigas, los otros y las otras; una sociedad en la que los espacios y tiempos existenciales se constituyen en la mayor pobreza, distanciándonos de nuestra naturaleza que nos impulsa a ser, vivir y convivir desde la alteridad, la colaboración, la empatía, la solidaridad en y con el mundo (Fernández, 2022).

Desgraciadamente, todo parece indicar que hemos entrado ya en la fase final de este camino en el cual la incomprensión de los seres humanos entre sí amenaza con la destrucción sistemática, no sólo de la vida humana en el planeta, sino mucho antes aún, de la vida interna, de la confianza básica de unos en otros, que es la base fundamental del vivir social (Maturana & Varela, 2003, p. IX).

En este contexto individualista-competitivo que amenaza nuestras libertades, nuestras creaciones, nuestras (inter)subjetividades, y por tanto, nuestras vidas, observamos en el aula de Educación Física infantil largas hileras de niños y niñas que corren de un extremo a otro del espacio en “un mero encadenamiento invariable de acciones musculares (Gamboa, *et al.*, 2022a, p. 58), o trasladando un objeto ojala más rápido que sus pares que se desplazan a su lado, no juntos, porque pareciera ser que las experiencias infantiles en el aula corrieran por carriles independientes y en dimensiones distintas que imposibilitan el encuentro fraterno. Niños y niñas responden en su hacer fundamentalmente a preguntas de un adulto, tales como *¿Quién mantiene el globo en el aire por más tiempo? ¿Quién salta más alto? ¿Quién llega aquí primero? ¿Quién lo hace gana? ¿Por qué haces trampa?*².

Pareciera que tenemos en frente un sistema escolar irreverente que no se vincula con la infancia y que privilegia “(...) más las demandas sociales e institucionales, poniendo a veces en segundo plano las reales necesidades de los niños [y las niñas]” (Manhey, 2017, p.124). Pese a ello, la ingenuidad, sabiduría y ludicidad natural infantil es grandiosa y sorprendente, porque a pesar de estas propuestas descontextualizadas para esta etapa de la vida, sus risas transmiten alegría, sus gritos apasionados contagian de energía vital inconmensurable, y aunque de manera consiente o inconsciente tratemos de evitarlo, sus encuentros en la deliciosa incertidumbre ocurren; por ello, en el contexto que la corporeidad encarna la totalidad que somos, “no podemos llegar a este encuentro por el camino de la competitividad (...) el camino de la libertad es la creación de circunstancias que liberen en el ser

² Parte de los resultados de las observaciones realizadas en el proyecto FONDECYT N°11140872, denominado *Percepciones en torno a la motricidad, la corporalidad y las practicas corporales en la infancia. ¿Dónde estamos?*

social sus profundos impulsos de solidaridad hacia cualquier ser humano” (Maturana & Varela, 2003, p. XV).

A nuestro parecer, las ausencias más sustantivas en este entramado emocional controlado, es precisamente la privación de la libertad para la exploración lúdica y las interrogantes que pueden emerger y que son constitutivas de la creación infantil que permitirán en palabras de Calvo (2018), la oportunidad de creación de relaciones posibles, dando paso a las múltiples interrelaciones; por ejemplo, al trasladar un balón junto a su amigo, de correr y correr con su amiga por la sola sensación y vivencia placentera del correr, y que pronto se transformará en el desafío de trasladarse grupalmente, o en el placer de jugar a la silla musical colaborativa que incluye, y no excluye, a quien no logra sentarse.

Autora del trabajo: ha quedado grabado en mi cuerpo esa experiencia de la silla musical que viví a los 8 años, durante la revista de gimnasia que se hacía en mi colegio; todas disfrazadas de conejo, sólo quedábamos dos compañeras. Era la última vuelta entre esa odiosa silla que esperaba que una fuera más rápida, perdí, y las risas de todo ese público presente, resonaron y resuenan hasta hoy en mis oídos. Pasado el tiempo, me he encontrado con muchas formas de “sillas musicales”, ingrata vivencia que excluye a los niños y a las niñas que sólo desean compartir lúdicamente; y las personas adultas, al parecer, seguimos ciegas y sordas, privilegiando los resultados de quien rinde más y mejor.

Estas ausencias, creemos, encuentran en gran parte su razón de ser en la presencia dominante y aún existente del dualismo cartesiano propia de las sociedades de occidente (Águila & López, 2019; Mujica, 2022), que concibe al cuerpo como un accesorio de la presencia humana, una extensión, un objeto, y que lo circunscribe en la idea de la metáfora de entenderlo “(...) como una máquina perfecta en la cual es posible predecir su comportamiento” (Moreno, 2011, p. 92). Como si lo corporal no

fuese una dimensión constitutiva e indisoluble del ser que se construye desde un entramado de lo subjetivo, intersubjetivo, cultural, histórico y biográfica (Herrera & Scharagrodsky, 2016).

El espacio-tiempo donde se exterioriza el lenguaje motriz, espacios-tiempos existenciales de la experiencia de todo ser, son transformados en variables geométricas, mensurables, lógicas, lineales y acotadas. Por su parte, en el aula como espacio-tiempo relacional que posibilitaría el encuentro en la alegría, los rostros, miradas y gestos son transformados en números que ocupan lugares determinados y predestinados, y acompañan la ausencia de reciprocidad en el lenguaje no verbal de niños y niñas que anuncian, denuncian y claman por atención.

Autor del trabajo: *Valoro nuestra corporeidad como un verdadero territorio de sensaciones y percepciones, impresiones y expresiones, emociones y sentimientos. He aprendido de los niños y niñas que vivencian una forma singular de encuentro corporal que contagia al reír, acoger, acariciar, abrazar y contener. Pareciera que nos hace falta volver a sentir que nos necesitamos unos a otros.*

Se desnaturaliza uno de los principales derechos de la infancia, que es jugar en un contexto de incertidumbre, de deliciosa incertidumbre y del placer del encuentro con la propia iniciativa exploratoria en un inicio, como es la diversión de aparecer al jugar a esconderse detrás de una manta, o seguir la propia sombra que se refleja en las paredes del hogar como si fuese un otro u otra yo. Luego, en el tránsito hacia los acuerdos tácitos que acompañan la ludicidad simbólica de *ser como si*, no de *hacer como si*; es decir, vivir transformaciones en el mundo de la fantasía, los sueños y los anhelos, y por tanto, las extremidades superiores son *realmente* las alas del avión que funciona y se moviliza con energía vital de cada niño y cada niña que surca por los aires, o el manubrio del auto que sigue múltiples trayectorias. Son caminos donde se juegan tantas posibilidades que niños y niñas recrean, co-transformen y co-construyan. En el jugar, niños y niñas se juegan la vida.

El juego libre de los niños [y las niñas] “(...) se organiza en base a formas innatas de acciones, movimientos y percepciones, que provienen de la historia evolutiva de la especie humana, y siendo estas formas de dinámica corporal, una herencia conductual ancestral, las configuraciones de movimientos surgen de nuevo, cada vez, en cada niño o niña asociadas a su vivir humano, a su conciencia de sí, de la conciencia social y de la conciencia de mundo” (López de Maturana, 2010, p. 250).

Olvidamos también, que en las rondas y en el danzar cultivamos nuestra cultura ancestral, y que la corporeidad infantil se vitaliza con la mirada de quienes la acompañan. Olvidamos que en la ronda y al danzar libremente el contacto son las manos, la mirada, la espacialidad de la cercanía afectiva, y la sincronización temporal del ritmo corporal junto a la melodía que al unísono cantan con agrado. En tal sentido, es un camino de aprendizaje que permite a niños y niñas dar a conocer lo propio, especialmente la vida afectiva de las sensaciones, emociones y sentimientos hacia el encuentro con un otro y otra, con quien se danza y baila desde la lógica de cada persona de ser y estar en y con el mundo.

La ronda, la danza y el baile contienen una dimensión socio-afectiva; en especial, nos referimos a la afectividad vivida, respecto de la cual Varela (2000), señala que “(...) los correlatos corporales del afecto, los que no solamente aparecen como conductas externas, sino también como directamente sentidas, como parte de nuestro cuerpo vivido. Este aspecto de nuestro cuerpo vivido desempeña un papel decisivo en la forma en que aprehendo al Otro, no como una cosa, sino como otra subjetividad semejante a la mía, un alter ego. Es a través del cuerpo del otro que establezco un vínculo con el otro, primero como organismo semejante al mío, pero también percibido como presencia encarnada, lugar y medio de un campo experiencial” (p.10).

Autora del trabajo: te agradezco madre porque de la mano con tu mano, con tu mirada a la distancia, aprobando mis primeros pasos, aprendí a danzar, a bailarle a la vida hasta ahora; hoy danzo mi

dolor, mi alegría, mi maternidad, mi soledad, la partida, la llegada; mis extremidades inferiores sin ya poder subirlas como antaño, siguen conmigo permitiéndome caminar y creando trayectorias junto a mi hija y otras mujeres; me pregunto ¿quién dice que estoy vieja para hacerlo? La mente nos miente, mi corporeidad aprendió desde niña a vibrar y a amar la danza.

Es una dimensión socioafectiva que se traduce en la sincronización no sólo de pasos, cantos y ritmos, sino también es el fluir de los latidos cardíacos que acompañan la vivencia de la escucha profunda, de lo porvenir; la búsqueda intencionada de sentir esa unidad de propósitos de manera festiva y creativa. Esta experiencia suscita aprender desde la alteridad que somos, a descubrir y reconocer a los y las demás, a mirar sus rostros, aprendiendo a escuchar ambas corporeidades y a re-encontrarnos con lo genuino, natural, lúdico y relacional de nuestra existencia.

En el jugar y danzar infantil se visibiliza la naturaleza del *homo luden*, *homo faber* y *homo amans* que somos, realidades antropológicas que conviven en triada, especialmente en la infancia.

Autora del trabajo: Por ello, mi ofrenda a los niños y a las niñas de mi familia y a quienes llegaron al gimnasio y me enseñaron que lo esencial en la vida es ser, amarnos y jugar; y que mis anhelos de libertad, justicia y transformación en la convivencia son posibles de cultivar y manifestar tanto en la expresión lúdica como en la creatividad motriz de mis juegos y danzas circulares y colaborativas.

Nos preguntamos entonces respecto al *homo luden*, ¿cómo jugar y danzar sin cuerpo? ¿Cómo vivenciar el placer, aprender a vivir el ahora, el aquí y la incertidumbre sin aprendizaje encarnado?.

Con relación al *homo faber* ¿cómo distanciarnos de la competencia y del individualismo insensible e indiferente tan presente hoy en día para acercarnos al disfrute de un obrar exploratorio, colectivo y cooperativo? y ¿cómo amar sin cuerpo, y guardar en la vivencia del abrazo y de la mirada, la naturaleza del *homo amans*?

Autor del trabajo: *Jugar, obrar y amar, brotan de manera espontánea en la deliciosa incertidumbre de nuestro encuentro gozoso en el aquí y el ahora de nuestra experiencia vital. Tu rostro jubiloso impregna de alegría nuestra existencia.*

Los niños y las niñas nos dan la respuesta a estas interrogantes en la forma como habitan su propia existencia, como viven su corporeidad. De esta forma, la realidad infantil interpela la forma como vivimos nuestra tarea docente, visibilizan lo invisibilizado, lo auténtico, lo que acontece y nos golpea como sociedad, evitando su naturalización. La imposibilidad de callar nos lleva a preguntarnos, ¿podemos cruzarnos de brazos y perpetuar la invisibilización en las aulas de educación infantil del homo luden, homo faber y homo amans que habita en nosotros, como si nada aconteciera?

Autora del trabajo: *cómo no atesorar en estos momentos de liquidez, las reminiscencias de haber sido regalada con la presencia de nuestros maestros³ y un grupo de estudiantes en los años difíciles de nuestro país, tiempo de dictadura, temores y desgarros, en que comenzamos a indagar más allá de la reproducción de rutinas de ejercicios sin sentido ni significado que es odioso verlas hasta hoy en prácticas escolarizadas de mis nietos y nietas, niños y niñas. Aprendimos desde la Gestalt a cerrar círculos y jugarnos con el aquí y ahora del darse cuenta; sentíamos al movilizarnos por el espacio, que nuestras emocionalidades se entrelazaban al jugar y durante nuestras rondas, danzas y creaciones libres, que nos constituían y daban identidad al grupo. Analizamos el por qué, el para qué y el cómo de este camino profesional y la co-construcción de la forma en que visionábamos el proceso de formación de Educadoras de Párvulos y profesores y profesoras de Educación Física, alejándonos de las técnicas deportivas, test estandarizados y lógicas dualistas cartesianas que eran*

³ **Patricio Varas Santander, amigo y compañero de ruta, profesor de Filosofía, formado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y ayudante del Director Fundador de la Escuela de Educación Física, Don Luís López González.**

constituyentes de los currículos de formación profesional como único enfoque en ese entonces. Me pregunto, ¿Enfoque aún existente?

Autor del trabajo: en este contexto, me desarrollé y comencé a vivir mi existencia como niño y hoy como profesor de Educación Física, donde mi corporeidad como unidad existencial encarnó mis sentires más profundos para co-construir una mirada disruptiva para la época, pero pareciera ser que para la actualidad también lo es; una pedagogía del ser con los otros y otras.

Desde este correlato, nos adentramos en la educación formal que nos fragmenta, nos enseña a divorciar el cuerpo del alma y la razón del corazón nos comenta Galeano (1989); ideas corroboradas por Castillo *et al.* (2014), al señalar que las prácticas docentes “(...) coartan la libertad de la motricidad infantil innata, priorizando posturas corporales rígidas y homogeneizadoras, escolarizando así sus prácticas en el aula al preparar a los párvulos para la Educación Básica” (p.125). Las escuelas, “(...) de ser centros lúdicos, de relación y afectos, de descubrimiento y asombro, están siendo reemplazados por aburridos trabajos de lápiz y papel. (...) desvinculados de todo sentido para ellos y descontextualizados de la rica cultura a la que tienen acceso hoy en día” (Peralta, 2014, parr. 4).

Es fundamental transitar desde la comprensión, valoración y vivencia de la persona que posee un cuerpo a una perspectiva de ser cuerpo, y preguntarnos, entre otras interrogantes, ¿qué es por ejemplo lo que enferma y se expresa en la obesidad y sedentarismo infantil? ¿habría que aspirar a una especie de reconversión fisiológica, limitándonos como personas que viven sólo en lo físico?

Desafíos para los profesores y profesoras de Educación Física.

Los desafíos que se presentan a continuación no poseen un orden jerárquico, más bien son invitaciones a remirarnos y cotransformarnos como denominó a uno de sus libros Varela *et al.* (2011),

De Cuerpo Presente; y desde ahí, a nuestro ejercicio profesional como la forma de vida que es, visibilizando y asumiendo testimonialmente una pedagogía del ser y no del tener.

a) *Valoración de la corporeidad en tanto subjetividad e intersubjetividad*: se relaciona con aprehender el sentido y significado de la corporeidad en tanto disfrute de nuestra subjetividad e intersubjetividad, y en tanto lenguaje, posibilidad cierta de encuentro y co-transformación. La invitación es desprenderse del enfoque técnico mecanicista, instrumental de la motricidad (Peña, et al., 2021; Gamboa, et al., 2022a), que transgrede nuestra naturaleza y nos fragmenta.

El desafío es valorar “el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir” diría Gallo (2009, p. 232), que es nuestra corporeidad que ha registrado nuestra existencia vivida desde el vientre materno. Entonces, ¿No tendríamos que reflexionar en torno a aquellas prácticas infantiles formales, que replican acríticamente la propuesta de Hjalmar Ling de la década de 1830? – pertinente a su época por cierto – que se traducen en una parte inicial de calentamiento, una parte principal de desarrollo de contenidos, y una parte final de vuelta a la calma.

Esta rutina que es constituyente de las aulas con una idea escindida del ser humano dividido, cuyo cuerpo debe ser entrenado – transpirado - para realizar un conjunto de actividades físicas sin propósito claro en respuesta a lo que quiere el profesor o profesora. Entonces nos preguntamos, la persona del niño y de la niña ¿Cuándo?.

La fenomenología del cuerpo asume el ser encarnado como una consideración no exclusivamente biológica del cuerpo humano. La posición del cuerpo como trascendente –del cuerpo no como objeto–, trasciende la condición meramente orgánica; que el cuerpo es más que organismo, se pone de manifiesto con la noción de encarnación, que el ser es más que organismo –ser sujeto– porque se trata de la encarnación (Gallo, 2006, p. 48).

Nos preguntamos también ¿en qué vereda estamos? ¿en la vereda del positivismo desencarnado y tecnocrático, o estamos en la vereda del humanismo comunitario, co-transformador, sistémico, complejo, reflexivo-crítico, vivido que se hace consciente y es conciencia a la vez?

b) Hacer vida la pasión por enseñar: en este camino, el proceso de enseñanza desafía a nuestra vocación de servicio y a desprendernos del poder – en tanto dominación - en el aula para servir y enseñar con entusiasmo, gusto y testimonio de amor por lo que hacemos; en la lógica del Amar Educa de Maturana (2017), y desde ahí, brindar propuestas que consideren a niños y niñas como actores principales del proceso educativo que expresan su presencia, sus voces y sentires mas profundos.

El sentido de quien enseña, es contribuir a la educación de los niños y niñas sin imponer y dejando atrás lógicas adultocéntricas, de modo que ellos y ellas focalicen su atención en la generación desde su ser más íntimo, en las relaciones que sienten y experimentan respecto a sí mismo, en la interrelación con los otros y las otras, y en vinculación con el mundo y territorio que se habita; sintiendo el gozo de los vínculos que acontecen en la dinámica relacional del aula, que no son neutros, sino que expresan las maneras particulares de ser y estar de cada participante, así como la manera de percibir, sentir y mirar la realidad vivida.

La pasión por enseñar implica una voluntaria estima – amor - por otro u otra, y desde ahí es primordial encarnar la voluntad de comunicarse, en el sentido de que al comunicarnos, conversar, nos sentimos afectados o conmovidos antes de que surja un *Yo* que prejuzga a la otra persona y pretende conocer a priori, lo que ese otro nos comunicará. Esta comunicación no sólo la pensamos, sino la encarnamos, como un tipo especial de relación formativa revestida de reciprocidad y de la circularidad del abrazo, la ronda del jugar colectivamente; una conversación interactiva, dirigida intencionalmente al aprendizaje recíproco. Tales relaciones se nutren de la pregunta y no solo de la respuesta, de la deliciosa incertidumbre y no solo de las certezas, de las vivas interrelaciones en este espacio y tiempo vital relacional que es el aula.

c) La concepción del aprendizaje: se refiere a superar la concepción del aprendizaje como reproducción de la cultura existente y dominante, hacia una pedagogía que legitima el aprendizaje experiencial vivido (Larrosa, 2003), contextualizado en la realidad donde nos toca vivir la profesión, donde cada niño y niña es protagonista de su propia historia, en su plena dignidad y posibilidad. En palabras de Osorio (2017, p. 9), habitar la escuela desde “la libertad de ser, crear y convivir (...) que constituyen a los seres humanos de todas las edades y condición social y cultural en sujetos de sus propios proyectos de vida”. Es un proceso experiencial “relacional en donde el educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir” (Maturana, 2006, p. 32).

Nos preguntamos ¿estamos en la vereda de propuestas pedagógicas reproductivas, mecánicas y tecnocráticas, centradas en los contenidos que se piensan deben trasladarse, o estamos en la vereda del disfrute de una educación liberadora, emancipadora, no bancaria en términos de Freire (2005)? En este marco es relevante comprender y aprehender que la ludicidad, por tanto el jugar, no es un tema solo de niños y niñas, sino de la naturaleza humana plena. Esto abre para los profesores y profesoras de Educación Física fundamentalmente el desafío:

- De lo emocional de la incertidumbre y la reflexividad crítica, privilegiando la natural propensión de niños y niñas de ser hacedores de preguntas.
- De ser tejedor y tejedora de redes, creando un clima afectivo interrelacional que favorece y enaltece lo lúdico exploratorio, la creación y co-creación contextualizada socio-culturalmente.
- De asumirnos como mediadores y mediadoras conscientes, despiertos y despiertas, abiertos a la complejidad del mundo, de nuestros seres y acciones, con la apertura a procesos de autotransformación en la convivencia.

d) El cuidado del bien interno de la profesión: en la idea del cuidado del bien interno o social del ejercicio profesional, Cortina (2000) nos habla del sentido y valor de un bien específico que cada profesión brinda a la sociedad. El bien interno del ser profesores y profesoras de Educación Física en

la infancia ¿proviene desde un enfoque de humanización y de la educación como derecho y bien social? o bien ¿desde la perspectiva del mercado como bien de consumo focalizada en el culto al cuerpo? ¿Qué paradigma asumimos en este sentido?. Como preguntábamos anteriormente, ¿en que vereda nos paramos para vivir; en este caso, el fenómeno de lo corporal en la etapa de la infancia? La decisión está en nosotros y nosotras al responder también las siguientes interrogantes ¿Desde dónde me posiciono en mí ser profesional? ¿Quiero estar dónde estoy? ¿Qué no estamos haciendo para estar dónde quisiéramos estar?. Tales preguntas interpelan nuestro compromiso ético diría Mujica (2022), donde la neutralidad se vuelve imposible de sentir.

Otra tarea o desafío dentro de los contextos actuales en que los problemas son sistémicos, sólo es posible contribuir a su reconversión a través de acciones sistémicas de todas y todas - niños, niñas, jóvenes y adultos - integrándonos y participando en redes y proyectos comunes entre otras posibilidades, donde las dificultades percibidas se miran y asumen como oportunidades de desarrollo.

Ideas fuerzas que han guiado nuestro registro biográfico y correlato.

a) Corporeidad es siempre presencia, disfrute de nuestra subjetividad e intersubjetividad: rostros que dejan rastros.

En esta valoración de la corporeidad en el aprendizaje infantil, el desafío se centra siguiendo a Calvo (2018), en transitar desde procesos escolarizados a procesos educativos; es decir, de la repetición de relaciones preestablecidas por un adulto, a la oportunidad de creación de nuevas relaciones posibles. El desafío de aprendizajes sentidos y con sentidos por parte de niños y niñas, y también por nuestra parte en el compartir tales significados de las experiencias vividas.

b) Corporeidad es lenguaje y posibilidad cierta de encuentro y co-transformación en la diversidad que nos unifica y dignifica: rastros de rostros que nos cobijan, nos acompañan en nuestros anhelos de justicia social, solidaridad y paz.

En esta valoración de la corporeidad en el aprendizaje infantil, el desafío se centra en transitar en la idea de Toro y Niebles (2013), hacia una escuela para la autonomía, la construcción de las acciones propias y comunitarias, en un marco de respeto por lo múltiple que somos, en un contexto democrático relacional y diverso.

c) Corporeidad limite, anestesia real, disciplinamiento y restricción: rostros que dejan rastros para la eternidad, nuestra emancipación.

Nos parece decisivo devolver a los niños y niñas el sentido de una pedagogía de las oportunidades (Peralta, 2002), de una pedagogía del ser más que del tener (Gamboa, *et al.*, 2022a), focalizada verdadera y auténticamente en el protagonismo de una infancia que nos desafía e interpela a gritos a redimensionar el jugar más allá del juego como contenido del adulto, a valorar el aprendizaje vivencial desde la corporeidad como expresión de su ser único, singular, irrepetible, multidimensional, biográfico y situado, para transitar desde el disciplinamiento y domesticación corporal, a la creación de espacios de libertad y goce del aquí y el ahora para el aprendizaje encarnado.

CONCLUSIONES.

Carlier (2012) nos invita a transitar de “la obligación a la motivación, de la confrontación a la relación, de la diferencia a la valoración de cada uno [y una], de la inmovilidad al movimiento” (p. 28). Para nosotros en el marco de la Educación Física infantil, *obligación* es sinónimo de reproducción de rutinas que niegan la (inter)subjetividad y autonomía infantil, haciéndolos dependientes del ser y hacer de otros y otras, y a obedecer instrucciones.

La motivación ofrece a niños y niñas ambientes y oportunidades para un despliegue desde sí, para interactuar con otros y otras desde el querer hacerlo y no desde el tener que hacerlo. Por su parte, la confrontación niega el mutuo respeto por la propia legitimidad, la legitimidad del otro y la otra, del nosotros y nosotras, amenazando y creando innecesarias negaciones y segregaciones.

La relación les transforma, les armoniza con sus pares y consigo mismo hacia la colaboración, el mutuo respeto y la creación. La valoración de lo corporal consolida nuestro ser, nuestro ser relacional, construyendo caminos para aprender a vivir y convivir. El autor nos invita a transitar desde una educación del disciplinamiento y docilización a una educación en palabras de Maturana (2006, p.32), entendida como un “(...) un fenómeno de transformación en la convivencia”.

La inmovilidad y la ausencia de oportunidades en la infancia anulan, relegan, tensionan la existencia, rompe lo natural, lo espontáneo, la curiosidad de niños y niñas; y entonces, ¿la corporeidad cuándo? en los procesos de aprendizaje infantil. ¿Qué queremos y hacia dónde queremos ir, en este sentido?

Autor del trabajo: fue la vida que florecía cada vez que pisaba el gimnasio, la que orientó a abrir ventanas a la luz del sol, a vivir la incertidumbre al jugar, a fluir como el mar al danzar, a contener la respiración para atesorar el abrazo de cada niño y cada niña que habitaba ese espacio.

Autora del trabajo: Yo quiero un mundo mejor para los niños y las niñas, yo quiero que mis nietos y mis nietas gocen de un mundo de paz, fraternidad, respeto, realización y justicia. Y que nosotros y nosotras, los adultos en nuestro rol de madres, padres, abuelos y abuelas, profesores y profesoras nos sintamos realizadas y realizados por verlos crecer en libertad, respeto, autonomía responsable y responsabilidad ciudadana.

Ambos autores del trabajo: nuestras existencias se desarrollaron desde la vivencia y reflexión personal y colectiva; transcurrieron desde un espacio-tiempo donde plasmamos un camino desde el jugar, darse cuenta y expresar nuestros testimonios de las experiencias vividas. Valoramos la relación lúdica simbólica, mágica y colaborativa con los y las demás, de la vivencia del encuentro piel a piel, del encuentro corporal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Águila, C. & López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
2. Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida* (3ra Ed). Fondo de Cultura Económica.
3. Calvo, C. (2018). Educación y escolarización: distinción indispensable para el rescate de la intuición en los procesos de aprendizaje. En M. Mendoza, & A. Moreno (Eds.). *Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp.124-140). Santiago: Ediciones de la Junji.
4. Calvo, C. (2020). Aprendientes en transito propendiendo a aprender. En R. Gamboa, & C. Fernández (Eds). *Corporeidad y escuela: lógicas que (in)visibilizan inter-subjetividades* (pp.38-53). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
5. Carlier, G. (2012). Si habláramos del placer de enseñar la motricidad en la clase de educación física en Actualidad del DEFDER. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
6. Castillo, L. Guajardo, E. Guajardo, G. & Rosas, N. (2014) Presencia de lo Corpóreo Motriz durante el Desarrollo de Actividades de Tipo Regular en el Nivel Transición I de una Escuela Municipal. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
7. Chul-Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*, Editorial Herder.
8. Cortina, A. (2000). El sentido de las profesiones. En A. Cortina, & J. Conill. *10 palabras clave en ética de las profesiones* (pp.13-28). Verbo Divino.
9. Fernández, C. (2022). *Corporeidad, una posibilidad para comprender la diversidad*. Tesis de Magíster. Universidad de Valparaíso.
10. Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
11. Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.

12. Gallo, L. (2006). El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento Educativo*, 38, 46-61.
13. Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 232-242. <http://doi:10.4067/S0718-07052009000200013>
14. Gamboa, R. Jiménez, G. & Fernández, C. (2022a). Una educación física “otra”, pensada desde las infancias. *Retos*, 45, 54-63. <http://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92319>
15. Gamboa, R. Jiménez, G. Peña, N. Gaete, C. & Aguilera, D. (2018). Prácticas corporales e innovación en educación infantil (0-6 años): análisis crítico desde la mirada de expertos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(3), 224-232. <http://doi:/10.1016/j.rbce.2018.03.010>
16. Gamboa, R. Soto, P. & Jiménez, G. (2022b). Cuerpo y Escuela: la enseñanza de la educación física como experiencia democrática. *Retos*, 45, 43-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91858>
17. Herrera, C. & Scharagrodsky, P. (2016). Cuerpos, saberes y subjetividad en la educación y la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*. 44(2), 7-8.
18. Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Seminario internacional: la formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Series encuentros y seminarios. Recuperado Agosto 15, 2021, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>
19. López de Maturana, D. (2010). El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 243-254.
20. Manhey, M. (2017). Construcción de identidad desde una perspectiva curricular, En M. Mendoza, & R. Ferrer (Eds.). *Nuevos ambientes de aprendizaje en educación parvularia* (pp.120-127). Santiago: Ediciones de la Junji.
21. Maturana, H. (2006). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones S.A.
22. Maturana, H. (2017). *Amar Educa* (Video). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=8bbO1vx-ILQ&ab_channel=JuanCarlosVila.

23. Maturana, H. & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. M Y P Editores.
24. Maturana, H. & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen.
25. Montagu, A. (2004). *El tacto. La importancia de la piel en las relaciones humanas*. Ediciones Paidós Ibérica.
26. Moreno, A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la educación física como asignatura del currículum escolar: el caso de Chile*. [Tesis (Doctoral)]. Universidad de Granada.
27. Mujica, F. (2020). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos*, 38, 795-801. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73011>
28. Mujica, F. (2022). *Filosofía (pos)moderna y educación. Desafíos para el siglo XXI*. Editorial Forja.
29. Osorio, J. (2017). *Habitar/des-habitar, re-significar y transformar las escuelas*. Nueva Mirada Ediciones.
30. Peña, S., Toro, S., Cárcamo, J., Hernández, C. & Cresp, M. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos*, 39, 231-237. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414>
31. Peralta, M. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades: nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo (21° Ed.)*. Andrés Bello.
32. Peralta, M. (2014). *La sobre escolarización de la educación parvularia*. Disponible en: <http://blogs.cooperativa.cl/opinion/educacion/20140504080623/la-sobre-escolarizacion-de-la-educacion-parvularia>.
33. Riego, R. (2019). *El Rol de la Educación Superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. Lección Inaugural del VII Foro de Responsabilidad Social: Caminos innovadores*

para una responsabilidad social en el habitar en nuestra casa común. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

34. Toro, S. & Niebles, A. (2013). Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la Enseñanza General Básica: comprensión y descripción de los procesos de construcción de conocimiento desde la acción relacional de los actores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 269-284. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100016>

35. Vaca, M. & Varela, M. (2008). *Motricidad y aprendizaje: el tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Graó.

36. Varela, F. Thompson, E. & Rosch, E. (2011). *De cuerpo presente*. (4º Ed.). Gredisa S.A.

37. Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Editorial Dolmen.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Rodrigo Alberto Gamboa Jiménez. Profesor de Educación Física y académico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo electrónico: rodrigo.gamboa@pucv.cl

2. Gladys Antonia Jiménez Alvarado. Profesora de Educación Física y académica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo electrónico: gladys.jimenez@pucv.cl

RECIBIDO: 20 de junio del 2022.

APROBADO: 30 de julio del 2022.