



*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.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: XI      Número: 3      Artículo no.: 7      Período: 1 de mayo al 31 de agosto del 2024**

**TÍTULO:** Corporalidad subjetiva, histórica y cultural en torno a la Educación Física latinoamericana. Una perspectiva epistemológica, curricular y decolonial.

**AUTOR:**

1. Dr. Felipe Mujica Johnson.

**RESUMEN:** Se ha desarrollado este ensayo que tiene por objetivo comprender parcialmente el giro narrativo hacia lo corporal en América Latina y las posibilidades curriculares que genera en la educación escolar. Se reconoce que en diferentes países de América Latina se ha estado configurando una narrativa sobre la corporalidad humana que promueve una interpretación subjetiva, histórica y cultural de las experiencias educativas enfocadas en lo corporal. Esta narrativa se contrapone a la perspectiva colonial, biomédica y neoliberal del cuerpo en la Educación Física, por lo que se posiciona como una corriente superadora que avanza hacia la diversidad y complejidad de esta disciplina pedagógica. A su vez, permite concebir un currículum escolar de corte experiencial y crítico.

**PALABRAS CLAVES:** cuerpo, educación física, modernidad, cultura, currículum.

**TITLE:** Subjective, historical, and cultural corporality in Latin American Physical Education. An epistemological, curricular and decolonial perspective.

**AUTHOR:**

1. PhD. Felipe Mujica Johnson.

**ABSTRACT:** This essay has been developed that aims to partially understand the narrative turn towards the corporeal in Latin America and the curricular possibilities that it generates in school education. It is recognized that in different Latin American countries, a narrative about human corporality has been shaping up that promotes a subjective, historical, and cultural interpretation of

educational experiences focused on the corporal. This narrative is opposed to the colonial, biomedical and neoliberal perspective of the body in Physical Education, which is why it is positioned as an overcoming current that advances towards the diversity and complexity of this pedagogical discipline. At the same time, it allows us to conceive an experiential and critical school curriculum.

**KEY WORDS:** body, physical education, modernity, culture, curriculum.

## **INTRODUCCIÓN.**

Este ensayo de corte decolonial se enfocará en la dimensión de Educación Física (EF) que tiene alcance global en los diferentes continentes del mundo, pero que dado el dinamismo de la construcción sociocultural, puede ser modificada por otros constructos teórico- prácticos. De hecho, este ensayo se genera desde la percepción de que la categoría de EF ha perdido legitimidad en diferentes actores sociales asociados a ella y de que aquello puede seguir creciendo.

La EF está siendo un campo de disputa epistemológica en las últimas décadas en América Latina, lo cual en parte, se explica por el giro narrativo decolonial que está existiendo en el entorno académico de esta región. En estas discusiones, también se encuentran referentes de Estados Unidos, Canadá, Oceanía, Europa, Asia y África que han contribuido con sus puntos de vista, considerando además, que en un mundo globalizado existe un constante intercambio de información entre las diferentes regiones; sin embargo, considerando los aportes de Dussel (2022), es posible plantear, que históricamente ha existido una influencia dominante fuertemente eurocéntrica y occidentalizada en la EF, que se ha desarrollado en América Latina.

No se debe olvidar, que las actuales naciones de América Latina se construyeron a partir de la colonización europea. Esto se aprecia, sobre todo, en sus sesgos patriarcales, capitalistas, racistas, xenófobos, biologicistas, utilitaristas, estandarizadores y positivistas, que han sido reconocidos en diferentes investigaciones (Aisenstein, 2003; Chihuailaf-Vera et al., 2022; Galak, 2014; García y Ferrari, 2008; Guerrero, 2023; Levoratti, 2022; Mujica, 2022; Riobó y Villarroel, 2019; Scharagrodsky, 2004; Scharagrodsky et al., 2022; Tenório et al., 2017; Toro y Moreno, 2021).

La EF como categoría pedagógica ha ido perdiendo fuerza en las últimas décadas en los círculos académicos especializados por su fundamento filosófico y ontológico colonial, basado en un dualismo cuerpo-mente o cuerpo-alma (Águila y López, 2019; Mujica, 2021). Aquel dualismo ha estado vinculado a una concepción objetivista y mecanicista de lo humano, donde lo corporal se reduce a lo biológico (Gallo, 2009).

En ese sentido, el cuerpo se convierte en una máquina habitada por el ser humano (González y González, 2010); es decir, que lo corporal es algo incluso relativamente ajeno a lo humano. Este cuerpo que es representado por el concepto físico fue basado en planteamiento de importantes filósofos como Platón, René Descartes y John Locke. Este reduccionismo físico de lo corporal tuvo, a su vez, un correlato con la doctrina moral cristiana dominante de Europa basada en el sufrimiento para el desarrollo espiritual (Nietzsche, 2011). Sufrimiento que se traducía en el castigo a lo corporal.

Es importante destacar, que como advierte el filósofo e historiador Enrique Dussel (2022), aquella concepción cristiana moderna y dominante responde a un mito que no es representativo de todo el cristianismo, pues desde sus orígenes hasta la actualidad han existido miradas disidentes de aquel discurso, como por ejemplo, la latinoamericana teología de la liberación (Díaz, 2005).

Este cuerpo físico en torno al ser humano también tuvo un correlato con la disciplina para fines utilitarios de los estados modernos, ya sea para cuestiones militares o laborales del sistema capitalista. Algunos/as referentes de la filosofía que han contribuido a la crítica de la modernidad y de su concepción objetivista del cuerpo han sido Karl Marx (2017), Friedrich Nietzsche (2011), María Zambrano (2004), Edmund Husserl (1962, 1996), Max Scheler (2000, 2005), Edith Stein (2004, 2007), Maurice Merleau Ponty (1993), Paulo Freire (1975), Michael Foucault (2008, 2019), Humberto Maturana (2008), Francisco Varela (2010), Judith Butler (2018), entre otros/as. A partir de los aportes de aquellas/os estudiosos/as se han desarrollado diferentes escritos sobre lo corporal en torno a la tradición de la EF escolar (Aisenstein, 2003; Crisorio, 2020; Dogliotti, 2015; Galak et al., 2020; Gallo, 2009; Gamboa et al., 2022; González y González, 2010; Lagos-Hernández, 2024; Martínez, 2020; Mujica, 2020a, 2020b; Pich y Rodríguez, 2014; Scharagrodsky, 2004; Toro y Valenzuela, 2012).

Con base en lo expuesto anteriormente, este ensayo tiene por objetivo comprender parcialmente el giro narrativo hacia lo corporal en América Latina y las posibilidades curriculares que genera en la educación escolar. Se ha determinado una comprensión parcial, puesto que una comprensión total requiere de un análisis con mayor profundidad y amplitud, lo cual es muy difícil de lograr en el campo epistemológico. En este sentido, este estudio no pretende un abordaje exhaustivo sobre la dimensión corporal en América Latina, sino que más bien un abordaje breve sobre la importancia que está existiendo en torno a esta categoría.

## **DESARROLLO.**

### **Giro narrativo hacia lo corporal en países de América Latina.**

El giro narrativo hacia lo corporal se ha desarrollado por diferentes especialistas de países de América Latina, incluyendo Argentina, Colombia, Brasil, Uruguay, Perú, Chile, Ecuador, entre otros. Esto no quiere decir, que en aquellas naciones la dimensión corporal sea más dominante que la dimensión física, pero sí indica que existe una tradición epistemológica alternativa que promueve una visión crítica y decolonial del cuerpo humano en la educación.

La corriente de Argentina sobre la educación corporal es bastante destacada en su trayectoria académica, teniendo diferentes especialistas que contribuyen a ella, sobre todo, desde la Universidad Nacional de La Plata. Un libro, entre varios, que da cuenta de ello es el titulado *Enseñanza y Educación del Cuerpo* (Crisorio et al., 2020). En aquella obra se plantea en diferentes escritos que la reivindicación de lo corporal responde a un anhelo histórico, cultural, político y epistemológico de distanciarse de la perspectiva biologicista o biomédica que tiene el concepto de lo físico, ya sea en educación o actividad físicas (Crisorio, 2020; Galak et al., 2020; Francesio, 2020).

En el marco de la Educación Corporal, en Argentina se aprecia que cobra importancia el concepto de prácticas corporales, que implica una dimensión histórica, política y cultural del sujeto (Crisorio, 2020); además, que se ha ido desarrollando un amplio corpus semántico que responde a estudios de corte histórico, curricular, políticos, filosóficos, entre otros, y sobre todo, se reconoce que la teoría

foucaultiana tiene bastante relevancia en los estudios corporales argentinos (Aisenstein, 2003; Crisorio et al., 2020; Scharagrodksy, 2004).

Desde Colombia, por la autora Gallo (2009), se aprecia un posicionamiento similar, aunque no necesariamente idéntico, al de la corriente argentina sobre la importancia de rechazar el reduccionismo que existe en torno a la dimensión física, el cual podría ser superado con la categoría de lo corporal, y en educación, con la de educación corporal. Esta autora plantea la siguiente mirada crítica: Hacer alusión a lo corporal (*Leiblichkeit*) y no a lo físico (*Körperlichkeit*) radica en la necesidad de no escindir en dos al ser corporal y de atender al desocultamiento, que hemos hecho de la Educación Física, donde está trazada con nitidez la separación cuerpo y mente, y la interacción entre ambas partes. Con el término corporal no se está haciendo alusión a las cosas materiales o extensivas ni a las propiedades dependientes de la naturaleza física del cuerpo, sino que lo corporal es el lugar en que somos; por ello, desde lo corporal, puedo ver la naturaleza del hombre como organismo, y a la vez, como cuerpo sensitivo y animado (Gallo, 2009, p. 232).

Para Gallo (2009), desde una mirada antropológica-fenomenológica, es fundamental que la educación corporal represente la vivencia y subjetividad, teniendo una amplia variedad de manifestaciones que distan de la normatividad que han significado los reduccionismos corporales en torno al deporte y la salud. Dentro de estas variedades en la educación corporal se incluye intencionadamente lo artístico, que ha sido un ámbito poco integrado en la tradición de la EF.

Para García-Gutiérrez (2013), otra especialista colombiana de la Universidad de Antioquia existe un cuerpo-artista, que en parte, representa lo siguiente: El cuerpo-artista concibe el mundo como fenómeno estético. Da forma, da valores, toma posesión; esto es, ve procesos de creación en las actividades propias del mundo. La realidad comporta formas de hacer y de crear, y esto la convierte en proceso estético. Las formas de hacer conducen a la creación sin modelos predeterminados. El mundo es un agitado devenir donde surgen y desaparecen las formas. El cuerpo-artista no admite modelos, pues ve sobreabundancia en sus propias actividades y en la creación de formas, y menos centros

luminosos de reconocimiento de ideales acabados. ¿Rebasar el límite? Sí. Buscar, explorar, conquistar, navegar, aventurar... (p. 338).

También se reconoce una corriente brasileña, donde especialistas de Brasil han realizado diferentes estudios, considerando el concepto de educación y cultura corporal, conectando con la pedagogía crítica, la educación popular y los saberes culturales-artísticos (García y Ferrari, 2008; Ontañón-Barragán et al., 2013); asimismo, en el caso de la cultura corporal, se aprecia una fuerte influencia de la corriente histórica-marxista o histórico-crítica en el marco de una Pedagogía Crítico-Superadora (García y Ferrari, 2008; Gonçalves y Lavoura, 2011; Marcassa y Nascimento, 2020; Ortega, 1995); posicionamiento que evidentemente, se distancia de la concepción biomédica de la EF. Al igual que en otras naciones, la corriente crítica brasileña cuestiona la excesiva presencia del deporte en la Educación Física, asociándolo a una cultura global capitalista que ha trasladado sentidos industriales a la educación. Por el contrario, el enfoque de la cultura corporal reivindica el juego como práctica cultural que trasciende las lógicas de mercado (Maschio y Magno, 2009).

En Chile, la tradición biomédica de la EF es dominante (Moreno-Doña, 2018; Mujica, 2022); no obstante, también se aprecia un giro narrativo hacia una dimensión corporal integral, ya sea en términos implícitos o explícitos. De hecho, también se ha ensayado una postura que supere el dualismo y el biologicismo sin necesidad de abandonar la dimensión física, argumentándose que lo físico también puede ser dotado de sentidos socioculturales y subjetivos (Mujica, 2020a, 2021).

Parte del giro narrativo por especialistas de Chile se ha apoyado en la corriente fenomenológica que alude a la dimensión del cuerpo vivo (*leib körper*) (Toro, 2010; Mujica, 2020a). En términos similares, con una fuerte influencia de la corriente fenomenológica, se ha desarrollado el concepto de corporeidad, que también está presente en otras narrativas latinoamericanas (Gamboa y Fernández, 2020).

En el giro narrativo chileno hacia una corporalidad distinta a la tradición biomédica también ha estado presente la corriente filosófica foucaultiana (Lagos-Hernández, 2024), fenomenológica (Mujica, 2020a; Toro, 2010), cognitiva-enactiva (Toro y Valenzuela, 2012), feminista (Chihuailaf-Vera et al.,

2022), democrática (Gamboa et al., 2022; Mujica, 2023), crítica (Guerrero, 2023; Mujica, 2020b; Reyes-Rodríguez, 2022; Toro y Moreno, 2021), histórica (Poblete et al., 2014), entre otras.

### **Posibilidades curriculares de los giros narrativos hacia lo corporal en torno a la Educación Física escolar.**

La Educación Física escolar latinoamericana o cualquier otro nombre que sea reivindicado por un giro narrativo, ya sea Educación Corporal, Educación de la Cultura Corporal, entre otros, que no necesariamente han de aludir a lo corporal, tiene múltiples posibilidades para ampliar, profundizar y diversificar los saberes curriculares; de hecho, es algo que ya está bastante presente en las investigaciones que se están desarrollando en el área, donde se consideran múltiples aspectos culturales y subjetivos que en el pasado fueron ignorados.

La investigación teórica y empírica en torno a la EF latinoamericana sugiere que se tengan en consideración algunas dimensiones alternativas a la tradición como las de género, diversidad, desigualdad, opresión, emancipación, liberación, justicia social, experiencia, racismo, interculturalidad, juego popular, cultura, danza, arte, emocionalidad, expresión corporal, motricidad, praxeología motriz, ecología, prácticas corporales, valores éticos, democracia, enacción, ocio, recreación, reflexividad, entre otras (Chihuailaf et al., 2022; Crisorio et al., 2020; Dos Santos et al., 2012; Gamboa et al., 2022; Guerrero, 2023; Mujica, 2020a, 2020b, 2021, 2022, 2023; Ontañón-Barragán et al., 2013; Reyes-Rodríguez, 2022, 2023; Toro y Moreno, 2021; Toro y Valenzuela, 2012). Como es sabido, el currículo o currículum escolar es una construcción epistémica, pedagógica y política (Cárdenas-Alarcón et al., 2021; Mujica, 2020c), donde se acuerdan los saberes que serán promovidos en las experiencias educativas de las nuevas generaciones.

Con esos giros hacia una corporalidad subjetiva y cultural en torno a la EF escolar, se está promoviendo una EF diferente a la biomédica y técnica, pasando idealmente a una EF experiencial y crítica. Se alude al concepto de experiencia basado en el pragmatismo de Dewey (2010) y la fenomenología de Husserl (1962), donde el vivir de cada persona no tiene que ser reducido a la teoría y menos estandarizado en función de otras perspectivas, marcando una distancia con fundamentalismos epistémicos que

colonizan los saberes disciplinares, abriendo espacio a un campo complejo de diversos saberes que no necesariamente son afines unos con otros.

En ese sentido, hemos de vivir una EF que se sustente en teoría, pero no es una sola, sino que en un corpus teórico complejo y diverso, el cual no puede desconocer la importancia de elementos que no son de naturaleza teórica, sino que son más prácticos. Experiencia que se renueva con la teoría y con la práctica, pero que no se reduce a ellas y tampoco se estanca o inmoviliza, puesto que requiere de dinamismo y flexibilidad. Por el término crítica se alude a las contribuciones de Freire (1975) y Grundy (1987), que en parte, explican la relevancia de considerar las dimensiones históricas, políticas y culturales en las experiencias educativas.

Ante la pregunta, ¿qué sucedería con las temáticas tradicionales de la perspectiva biomédica y neoliberal, como la salud fisiológica, el deporte, las capacidades físicas o corporales? Se considera, que aquellas temáticas se tienen que seguir considerando como importantes, pero en un marco epistemológico que les cambie el sentido hegemónico y técnico que han tenido en el pasado.

En momentos de crisis epistemológicas como las que está viviendo la EF latinoamericana es fundamental mantener una dosis de pragmatismo y de apertura, que permita avanzar hacia acuerdos que respeten el pluralismo y la transversalidad de perspectivas; de lo contrario, se puede llegar a posiciones dogmáticas que nieguen el diálogo con las concepciones diferentes, lo cual incluso es contrario a los principios de la democracia y la búsqueda de los saberes verdaderos. Más aún, cuando se sabe que en una sociedad compleja existen muchos puntos de vista verdaderos frente a un mismo asunto, de modo que hasta la verdad es necesario relativizarla.

## **CONCLUSIONES.**

De lo analizado y reflexionado sobre los giros narrativos hacia lo corporal en América Latina en torno a la Educación Física, se reconoce que existe una diversidad epistemológica que considera distintas bases filosóficas, destacando el estructuralismo, el existencialismo, la fenomenología, el marxismo y el feminismo.

El anhelo decolonial de superar el dualismo objetivista heredado de la cultura colonial europea está presente en términos transversales, dotando de la educación en torno al cuerpo algunos sentidos alternativos que valoran la subjetividad, la historicidad y la culturalidad del vivir corporal humano. Estos nuevos sentidos y saberes ofrecen una base epistemológica para construir una educación corporal, una pedagogía de la cultura corporal o una Educación Física en la etapa escolar distinta en cuanto a su currículum prescrito y vivido. Se pueden incorporar nuevas prácticas corporales que conecten con la experiencia comunitaria del estudiantado, con las dimensiones artísticas y creativas que han solido estar ausentes, con los juegos populares, y también con la vida saludable y el deporte, pero de un modo más crítico.

En cuanto a las limitaciones de este ensayo, se ha de señalar, que responde a una concepción global y no exhaustiva de los giros corporales en América Latina, de modo que existen elementos relevantes que pudieron haber quedado fuera de las teorizaciones realizadas; por lo mismo, se considera pertinente que se desarrollen futuros estudios que pueden tener un sentido más analítico o específico en cuanto a cada giro narrativo hacia lo corporal en cada país sudamericano.

### **Agradecimientos.**

Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto FONDECYT de Iniciación en Investigación N° 11240233, titulado “Currículum vivido de estudiantes con diversidad de género y sexual en la formación inicial docente de Educación Física: una aproximación emocional”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Aisenstein, Á. (2003). El currículum de educación física en Argentina: una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 143-158.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556872>

2. Águila, C. y López, J. 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>
3. Butler, J. (2018). *Cuerpos que importan*. Paidós.
4. Cárdenas-Alarcón, C., Guerrero-Lacoste, S. y Johnson-Mardones, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, 30(58), 34-58. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
5. Chihuailaf-Vera, M. L., Concha-López, R., Prat-Lopicich, A. y Carcher-Moraga, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos*, 45, 786–795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
6. Crisorio, R., Rocha, L. y Lescano, A. (Eds.) (2020). *Enseñanza y educación del cuerpo*. Editorial de la Universidad de La Plata.
7. Crisorio, R. (2020). Prácticas Corporales en Educación Corporal. En R. Crisorio, L. Rocha y A. Lescano (Eds.), *Enseñanza y educación del cuerpo* (pp. 42-53). Editorial de la Universidad de La Plata.
8. García, M. y Ferrari, M. (2008). *Pedagogia da cultura corporal. Crítica e alternativas* (2ª ed.). Phorte Editora.
9. Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
10. Díaz, L. (2005). *La teología de la liberación latinoamericana a treinta años de su surgimiento. Balance y perspectivas*. Universidad Autónoma del Estado de México.
11. Dogliotti, P. (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en Educación Física en Uruguay: (1874-1948)*. Ediciones Universitarias.
12. Dos Santos Soares, L. E., da Silva, P. N. G. y Ribas, J. F. M. (2012). Comunicação motriz nos jogos populares: uma análise praxiológica. *Movimento*, 18(3), 159-182. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/26645/21144>
13. Dussel, E. (2022). *1492 el encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*. Editorial Las Cuarenta.

14. Foucault, M. (2008). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión* (2ª ed.). Editorial Siglo Veintiuno.
15. Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Editorial Siglo Veintiuno.
16. Francesio, F. (2020). *Problematizando el Currículum desde la Educación Corporal*. En R. Crisorio, L. Rocha y A. Lescano (Eds.), *Enseñanza y educación del cuerpo* (pp. 97-107). Editorial de la Universidad de La Plata.
17. Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno.
18. Galak, E. (2014). *Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física Argentina*. *Movimento*, 20(4), 1543-1562. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115332898014>
19. Galak, E., Quintao, F., Gomes, I. y Zoboli, F. (2020). *El concepto de cuerpo en el campo académico de la Educación Física en Argentina y en Brasil. Crítica y renovación de la disciplina*. En R. Crisorio, L. Rocha y A. Lescano (Eds.), *Enseñanza y educación del cuerpo* (pp. 74-85). Editorial de la Universidad de La Plata.
20. Gamboa, R. y Fernández, C. (Eds.) (2020). *Corporeidad y Escuela. Lógicas que invisibilizan inter-subjetividades*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
21. Gamboa, R., Soto, P. y Jiménez, G. (2022). *Cuerpo y Escuela: la enseñanza de la educación física como experiencia democrática*. *Retos*, 45, 43–53. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91858>
22. García-Gutiérrez, C. E. (2013). *El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal*. *Educación y Educadores*, 16(2), 329-342.
23. Gonçalves, LL. y Lavoura, TN. (2011). *O circo como conteúdo da Cultura Corporal na Educação Física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica*. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 19(4), 77-88. <https://doi.org/10.18511/rbcm.v19i4.3032>
24. González, A. y González, C. (2010). *Educación Física desde la Corporeidad y la Motricidad. Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 173-187. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75772010000200012&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772010000200012&lng=en&tlng=es)

25. Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
26. Guerrero, S. (2023). *La pedagogía de los cuerpos oprimidos. Aportes de Paulo Freire para una educación física liberadora* [Tesis de Magíster inédita]. Universidad de Chile.
27. Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
28. Husserl, E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. Fondo de Cultura Económica.
29. Lagos-Hernández, R. (2024). Nociones de “cuerpo educado” en Educación Física. El caso de la Universidad Autónoma de Chile. *Retos*, 51, 1333–1344. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100606>
30. Levoratti, A. (2022). La Educación Física y la gimnasia en la educación primaria y el nivel medio. Un estudio sobre las perspectivas teóricas en circulación. (Argentina, 1958-1968). *Revista da Alesde*, 14(2), 162-178. <http://dx.doi.org/10.5380/jlasss.v14i2.87581>
31. Marcassa, L. P. y Nascimento, C. P. (2020). A categoria atividade como fundamento da cultura corporal: contribuições para o ensino da educação física. *Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em*, 40, 77-90.
32. Martínez, A. (2020). Cavilaciones corporales en el pensamiento de Judith Butler. En R. Crisorio, L. Rocha y A. Lescano (Eds.), *Enseñanza y educación del cuerpo* (pp. 108-125). Editorial de la Universidad de La Plata.
33. Marx, K. (2017). *El Capital. Crítica de la economía política*. Siglo Veintiuno.
34. Maschio, V. y Magno, J. (2009). El juego como contenido escolar en el enfoque crítico-superador. *Revista Pedagógica ADAL*, 19, 30-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4013940>
35. Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Granica.
36. Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
37. Moreno-Doña, A. (2018). La Educación Física chilena en educación básica: Una caracterización crítica. *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)*, 9(2), 65-78.

38. Mujica, F. (2020a). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos*, 38, 795–801. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73011>
39. Mujica, F. (2020b). Educación Física crítica: un enfoque fundamental para la igualdad de género y la inclusión educativa en Chile», *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), pp. 1–17. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.2.1374>.
40. Mujica, F. N. (2020c). Análises crítica do currículo escolar no Chile com base na justiça social. *Revista Eletrónica Educare*, 24(1), 472-485. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.25>
41. Mujica, F. (2021). Filosofía idealista y Educación Física: Análisis del dualismo cuerpo y alma. *Revista Académica Internacional De Educación Física*, 1(5), 1–11. <https://www.revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/45>
42. Mujica, F. (2022). Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 44, 605-614. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.9083>
43. Mujica, F. (2023). Pluralismo epistemológico en la Educación Física. Una perspectiva dialógica basada en la filosofía política de Hannah Arendt y Albert Camus. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3724>
44. Nietzsche, F. (2011). *La genealogía de la moral* (3ª ed.). Alianza editorial.
45. Ontañón-Barragán, T., Coelho-Bortoleto, M. A. y Silva, E. (2013). Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 233-243. <https://doi.org/10.35362/rie620592>
46. Ortega, M. (1995). Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. *Motrivivência*, 8, 91–102. <https://doi.org/10.5007/%x>
47. Pich, S. y Rodriguez, N. (2014). Los cuerpos de Foucault: una genealogía de los estudios foucaultianos en el campo de académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina. *Revista*

Brasileira de Educação Física e Esporte, 28(3), 453–467. <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000300453>

48. Poblete, C., Moreno, A. y Rivera, E. (2014). Educación Física en Chile: Una historia de la disciplina en los escritos de la primera publicación oficial del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile (1934-1962). *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 265-282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300016>
49. Reyes-Rodríguez, A. D. (2022). Constitución del sujeto, Educación Física y sociomotricidad: campos tensionados. *Retos*, 45, 767–778. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.93008>
50. Reyes-Rodríguez, A. D. (2023). La recreación en Babel: entre la constitución del campo y la encrucijada epistémica. *Retos*, 49, 279–291. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98451>
51. Riobó, E. y Villarroel, F. J. (2019). Belleza plástica, eugenesia y educación física en Chile: presentación de la fuente “Aspectos de la educación física”, de Luis Bisquertt (1930). *História, Ciências, Saúde-manguinhos*, 26(2), 673–682. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702019000200018>
52. Scharagrodsky, P. (2004). Juntos, pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, (34), 59-76. <https://www.scielo.br/j/cp/a/fNNYQSQwPZdtYhbcCrCt5Xg/?lang=es&format=pdf>
53. Scharagrodsky, P., Moreno, A. y Varea, V. (2022). Circulación, transmisión y apropiación de prácticas corporales. La gimnasia sueca y su traducción en la Argentina y Brasil a principios del siglo XX. *Revista da ALESDE*, 14(2), 44-66. <http://dx.doi.org/10.5380/jlasss.v14i2.87576>
54. Scheler, M. (2000). *El puesto del hombre en el cosmos*. Alba.
55. Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Salamanca.
56. Stein, E. (2004). *El problema de la empatía*. Trotta.
57. Stein, E. (2007). *La estructura de la persona humana*. BAC.

58. Tenório, K. M. R., Tavares, M., Oliveira, R., Neira, M. y Souza Júnior, M. (2017). Apropriações e produções curriculares de professores de educação física. *Movimento*, 23(4), 1177–1190. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.69700>
59. Toro, S. (2010). Corporeidad y lenguaje: la acción como texto y expresión. *Cinta de Moebio*, 37, 44-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000100004>
60. Toro, S. A. y Moreno, A. (2021). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 199–217. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.199-217>
61. Toro, S. y Valenzuela, P. (2012). Desde la acción a la enacción: Más allá del movimiento y de la Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 38(especial), 211-230. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400012>
62. Varela, F. (2010). *El fenómeno de la vida*. Granica.
63. Zambrano, M. (2004). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza editorial.

## **DATOS DEL AUTOR.**

**1. Felipe Mujica Johnson.** Coordinador de la creación de la carrera de Pedagogía de Educación Física, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Miembro del Núcleo de Estudio Curriculum, Conocimiento y Experiencia Escolar, Universidad de Chile. Investigador asociado del Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED), Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. Profesor de Educación Física y Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Correo electrónico: [fmujica@live.cl](mailto:fmujica@live.cl)

**RECIBIDO:** 20 de enero del 2024.

**APROBADO:** 16 de febrero del 2024.