

# De la ontología somática a la pedagogía corporal

ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS

Docente di Pedagogía – Universidad Zaragoza

Corresponding author: quintas@unizar.es

**Abstract.** This study develops a new ontology of the body, beginning by examining Western idealism and dualism, to propose somatic visions more aligned with monism, materialism, and pragmatism. Subsequently, it is complemented by an analysis of the body as a traditional object of pedagogical power and its political, social, and educational implications. Finally, it establishes a pedagogy that begins with, is based on, and returns to the body as nature.

**Keywords.** Body - Discipline - Idealism - Worldview - Education.

---

## 1. La ontología desde un nuevo encuadre: el cuerpo.

Es sabido que la filosofía es una de las áreas más amplias y fundamentales, y dentro de ella se encuentra la ontología como la disciplina que trata del ser. Largos han sido los textos desarrollados en torno a esta cuestión, desde que los primeros filósofos —re-flecionadores— relevaron a los primeros físicos de Jonia. Fue entonces, en el siglo VI a.C., cuando se pasó de estudiar y conocer la naturaleza a estudiar y conocer el ser, ya sea general o particular<sup>1</sup>. Pero aquí hubo un cambio no solo ontológico, sino gnoseológico: el ser humano será desde entonces un ser pensante, un ser reflexivo, un alma. Y fue a partir de entonces cuando se inició la tradición filosófica occidental, principalmente con Sócrates y Platón, donde el principal valor es el pensamiento, que coincide con el ser. Nació el idealismo.

El idealismo es un ontología filosófica que implica: (1) la existencia de una mente, entendida de muchas maneras según la época y el autor —alma, espíritu, conciencia, ego, sujeto, pensamiento...—; (2) la existencia de ideas, que tienen distintos grados de importancia ontológica —idealismo objetivo, en el caso de Platón—, epistemológica —idealismo subjetivo, en el caso de Descartes— o social —idealismo intersubjetivo en el caso de Husserl—; (3) la existencia de un cosmos frente a la mente y las ideas; (4) finalmente hay algo: *lo otro*, el cuerpo.

El nacimiento de la filosofía en occidente se puede explicar, parcialmente, no solo como el paso del mito al *logos* como tradicionalmente se muestra, sino como paso de la actitud naturalista a la actitud idealista. El cambio real fue un paso no solo ontológico, sino antropológico y político: la humanidad ya no quería estar al arbitrio de los dioses y

---

<sup>1</sup> V. Gómez-Pin. *Tras la física. Arranque jónico y renacer cuántico de la filosofía*, Madrid, Abada Editores, 2019.

la mitología, pero tampoco bajo las fuerzas y reglas de la naturaleza, así que se concibió así mismo como un ser especial *por encima* de la naturaleza. El pensamiento, el yo, el alma, tiene otro tipo de *ser* de la naturaleza: se estableció el dualismo ontológico. Es por lo que Agamben considera que la política occidental ha sido siempre, y desde su origen, biopolítica<sup>2</sup>. Ante la nueva ontología idealista, el cuerpo tenía un estatuto menor a todos los niveles a lo largo de los siglos: ontológico—su ser es menor, si es que tiene ser —, gnoseológico — los sentidos engañan —, axiológico — el cuerpo no tiene valor—, estético —la belleza está en el plano de las ideas— y pedagógico — se enseñan a las mentes, no a los cuerpos—.

En este giro antropológico y biopolítico no solo el cuerpo salió perdiendo, sino el propio conocimiento. Se pasó de los sabios, como Tales de Mileto, Solón de Atenas, Pitágoras de Samos o Demócrito de Abdera..., a los amantes de la sabiduría, como Sócrates o Platón. El cambio se produjo de la *sofía* a la *filosofía*. Y ciertamente este cambio pudo tener importantes ventajas para la ética y la política<sup>3</sup>, cuyo conocimiento no puede basarse en certezas, y son especialmente necesarias para la nueva vida política de las *poleis*, basadas en semi-democracias emancipatorias. No obstante, en el campo de la gnoseología pudo suponer un retroceso, dado que el humano idealizó la naturaleza, y se entronó como un nuevo ser entronado respecto al cosmos: espiritual, voluntarioso, poderoso, trascendental.

La ontología idealista ha tenido una ruta clara y predominante en la historia de la filosofía occidental desde Sócrates. Y ha producido derivaciones que, si bien pueden tener ciertas diferencias entre sí, todas ellas tienen en común el idealismo y el dualismo: racionalismo, empirismo, idealismo trascendental, incluso parte de la fenomenología contemporánea. Este predominio ha supuesto la casi identificación entre filosofía e idealismo, entre reflexión y pensamiento, entre pensamiento y ser. Pero claramente este posicionamiento tiene los presupuestos marcados anteriormente, y explicados por el contexto sociopolítico griego. Estas identificaciones tan claras no se han dado en el pensamiento chino, indio o en múltiples corrientes africanas, donde se ha podido vivir más allá de un idealismo dualista.

¿Por qué una ontología corporal? En lugar de partir de que el mayor estatuto ontológico lo tiene las ideas trascendentales, o un sujeto trascendental, se trata de cambiar el encuadre. Partir de un cosmos-naturaleza, del cual el ser humano forma parte y es constitutivo. Esto implica retomar y aprender de ciertas corrientes minoritarias en la historia de la filosofía, como son el monismo y el materialismo.

Es relevante recordar a varios presocráticos como Demócrito o Leucipo, al estoicismo, al epicureísmo, a Spinoza, a Hobbes, a La Matrie, Holbach, o Ernst Mach. Existen muchas corrientes y tipos de materialismo, como el ontológico, el epistemológico, el hilo-zoista, el mecanicista, el histórico o el dialéctico<sup>4</sup>. No obstante, aquí se va a referir por materialismo como una ontología que afirma la realidad de los *cuerpos* materiales, los cuales son fundamento de la realidad y de toda transformación de esta. Igualmente, es un materialismo que opone al espiritualismo, entendido este último como una ontología

<sup>2</sup> G. Agamben. *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida. I*, Valencia, PreTextos, 2003.

<sup>3</sup> J. Habermas. *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1986.

<sup>4</sup> F. A. Lange. *Historia del materialismo*, Editado por Vicente Colorado, Madrid, 1903.

animista de la naturaleza, donde hay cierta voluntad armónica con efectos globales donde todo está relacionado con todo. En su lugar, esta ontología corporal se plantea precisamente como un corporeísmo a todos los niveles, desde el ontológico general, hasta el epistemológico, ético, político, estético, y por supuesto, pedagógico. Pero este materialismo entendido como corporeísmo, se plantea además como monista.

Por monismo se va a entender aquí la ontología que plantea la existencia de único *tipo* de realidad, y no tanto a la realidad *una*. Es decir, un monismo cuantitativo que plantea la existencia de un único tipo de sustancia (cuerpo material), y no solo una sustancia. Este monismo cuantitativo es compatible con el pluralismo materialista, pero incompatible con el dualismo según el cual, en el mundo, y en el ser humano, hay dos tipos de sustancias: cuerpos y almas.

Esta ontología corporal, materialista y monista, permite replantear el estatuto que se le ha dado al cuerpo en la ciencia, en la sociedad, y en la educación. Primero, será necesario enfocar y resituar el cuerpo, específicamente el humano, para posteriormente abordar la pedagogía corporal.

El cuerpo: objeto de un poder social y pedagógico.

El cuerpo se ha considerado un estorbo, un obstáculo, tanto para el pensar como para el desarrollo y la educación. Dice Aristóteles en su *Política*: “*No hay que esforzarse al mismo tiempo la inteligencia y el cuerpo, porque cada uno de estos esfuerzos conduce a resultados opuestos: que el cuerpo sea un obstáculo para la inteligencia, el de la inteligencia, para el cuerpo*”<sup>5</sup>. Es contraproducente trabajar el cuerpo dado que no solo no facilita, sino que impide, el desarrollo intelectual. Allá donde *esté* es cuerpo, el aprendizaje no se puede dar, o se puede dar en menor grado. Y ello justifica la institución escolar en su configuración moderna desde el siglo XVIII: aulas con mobiliario que impida el movimiento, que presuponga la existencia de cuerpos, el silencio continuo, la impertinencia de las necesidades corporales. Este planteamiento, aun plenamente actual, es claramente contradictorio: la principal educación familiar consiste en enseñar a hablar y caminar; la principal formación escolar en primaria es hacer callar y sentarse.

El pedagogo italiano Franco Cambi marca tres corsés o dispositivos que se la han puesto al cuerpo en la historia occidental:

“El cuerpo ha sido sometido a un triple régimen en la historia occidental: como oposición al alma (o al cogito) que es una degradación y una subordinación; como negación de sus derechos y por ende, removida o marginada; como objeto de claro control ético, que implica al mismo tiempo disciplina y sublimación, para hacerla socialmente productiva y de múltiples formas, pero siempre sujeta a exigencias sociales precisas. [...] Los tres dispositivos también y muchas veces se han entrelazado y superpuesto, llegando a constituir una “marca” de Occidente y su forma de interpretar/construir el cuerpo en su experiencia social. Un cuerpo, podríamos decir, constantemente enajenado”<sup>6</sup>

Este análisis del cuerpo enajenado coincide con toda una línea y enfoque de investigación a este respecto, comenzando por Nietzsche. ¿Por qué la cultura occidental ha maltratado y confinado el cuerpo? Según el filósofo vitalista, y partiendo de la tesis de la voluntad de poder, porque aquellos creadores de nuevos valores no aceptaron

---

<sup>5</sup> Aristóteles. *Política*, Madrid, Istmo S.A., 2005.

<sup>6</sup> F. Cambi. *La cura di sé come processo formativo*, Editori Laterza, 2014, p. 68.

la muerte. Es decir, ellos mismos tenían el deseo de seguir creando, de ganar poder, incluso de crear por encima de ellos mismos. Pero ante la imposibilidad concreta de seguir haciéndolo, ante la visión del fin, construyen el yo trascendente, el alma, la parte inmortal, distinguiéndose de “otra” parte corporal terrena e inmanente. Nietzsche llama a los metafísicos *despreciadores del cuerpo*. En *Así habló Zaratustra* dice: “[el cuerpo] es algo insalubre: y ellos con gusto saldrían de su propio pellejo. Por eso escuchan a los predicadores de la muerte y ellos mismos predicando mundos detrás del mundo. [...] Más sincero y más puro habla el cuerpo sano [...]: habla de su sentido de la tierra”<sup>7</sup>. Pero en lugar de huir del cuerpo y su naturaleza, bien puede ser simplemente aceptada. El cuerpo puede ser concebido como un “*topos de nacimiento y fallecimiento*”<sup>8</sup>, “*el único camino para llegar al corazón de nuestra vida*”<sup>9</sup>. Volviendo a Nietzsche, será la tesis del superhombre la que nos permitirá aceptar esa perspectiva creativa de la voluntad de poder, y esa humildad y aceptación del límite del valor de la tierra –vida-muerte, placer-dolor, salud-enfermedad, etc.

Específicamente en pedagogía, el cuerpo también ha sido receptor del poder instaurado. Esta línea la ha desarrollado minuciosamente Vigarello en su *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Este poder pedagógico se aplicó primero a los niños aristocráticos dentro de la unidad familiar y luego a todos los niños con el nacimiento de la institución escolar. En el siglo XVII, la pedagogía corporal no estaba ni sistematizada ni establecida, por lo que sólo existían prácticas correctivas sobre el cuerpo. La dirección pedagógica era unidireccional, desde la “mano” activa del adulto al cuerpo pasivo del niño. Esto se debe a la visión del cuerpo ceroso, moldeable, sin coherencia, lleno de estados de ánimo, incapaz de corregirse a sí mismo: el cuerpo de la máquina cartesiana. Esta visión justifica el uso de tácticas opresivas como corsés, dispositivos de madera en sillas, armazones, la obligación de dormir sin almohadas, etc. Los niños educados se diferenciaban de los demás por su morfología corporal, que se asociaba con el decoro, la cortesía, la decencia y los buenos modales. Esta pedagogía se basó en la lógica del enderezamiento.

En la primera mitad del siglo XVIII, surgieron movimientos naturalistas, sin embargo, la idea del cuerpo de cera del niño continuaba. Rousseau, Basedow, Ballexerd, Jovellanos, y previamente Locke, darán una visión más naturalista —menos racionalista e intelectualista— de la pedagogía<sup>10</sup>. En la segunda mitad del siglo XVIII, la nueva lógica es la de la corrección natural del cuerpo mediante el ejercicio, basándose en el principio de la naturaleza. El niño debe permanecer erguido, pero no por una cuestión social o estética como en el siglo anterior, sino por una cuestión higiénica. El cuerpo del niño podría modificarse y corregirse con movimientos naturales.

En el siglo XIX, debido a los avances químicos con la electricidad, la unidad anatómica mínima pasó a ser la fibra (y no el humor, los líquidos), dando una idea de un cuerpo más irritable, reactivo, sensible. Los nuevos valores de la burguesía no se

<sup>7</sup> F. Nietzsche. *Así habló Zaratustra*, Barcelona, Globus, 2011, p. 53.

<sup>8</sup> A. Mariani. *Corpo / Corporeità, en Corpi in formazione*. “Voci pedagogiche”, editado por A. Cunti, Franco Angeli, 2015, p. 64.

<sup>9</sup> M. Merleau-Ponty. *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, 1975, p. 161.

<sup>10</sup> A. Quintas (2018). *El empirismo ilustrado como antecedente de la pedagogía corporal moderna*. “Revista Internacional de Educación y Aprendizaje”, 6(2), 61–67.

basaban en la buena ascendencia, sino en un buen origen de la población, a través de la educación. De aquí surgió la discusión sobre higiene y trabajo<sup>11</sup>. En este siglo, cobraron vida dos fenómenos: para los trabajadores, la gimnasia, basada en movimientos repetitivos, mecánicos, reproductivos y normativos –desaparecen las habilidades motoras libres actuadas en el medio natural propias del siglo anterior–; para los privilegiados, el deporte, un entorno donde se toman decisiones y se definen estrategias. El deporte, cuyo carácter es eminentemente cultural y no físico, se convirtió en un campo de formación y distinción social.

En la primera mitad del siglo XX, la gimnasia escolar se introdujo con fines militares y nacionalistas, pero en la segunda mitad del siglo, el desarrollo de la psicología y la neurología influyó en la pedagogía mediante la internalización de prácticas correctivas. Es decir, no basta con que el cuerpo del niño se mueva, ahora debe ser consciente. Ahora se da importancia a las señales, la información, la asimilación de datos sensoriales.

Otro de los grandes autores que han puesto foco en la degradación del cuerpo en el sistema social y de pensamiento es Foucault. El filósofo francés llevó a cabo un análisis social en su *Historia de la sexualidad*, donde introdujo el concepto de biopolítica y, a nivel individual, lo que denominó anatomopolítica. La biopolítica ya no se manifiesta como el poder coercitivo del siglo XVII ejercido por un rey, basado en la fuerza y la amenaza de muerte. En su lugar, es un poder más sutil, que abarca más aspectos de la vida del ciudadano y que no requiere del poder de la muerte, sino del poder de la vida, mediante la disciplina y las normas culturales: “[...] *los nuevos procedimientos de poder que funcionan sobre la base de la tecnología y no del derecho, de la normalización y no del derecho, del control y no del castigo*”<sup>12</sup>. El poder soberano desarrolló su capacidad para obligar a los organismos a producir en el sistema agrícola. Sin embargo, con el nuevo sistema de producción industrial de los siglos XVIII y XIX, el poder de la biopolítica comenzó a disciplinar los cuerpos, incluso los de los niños, para aumentar su rendimiento<sup>13</sup>. A través de técnicas sociales y educativas basadas en la disciplina, el cuerpo es progresivamente más subyugado por una lógica —un dispositivo—, en un discurso que lo incorpora como esencial. El cuerpo disciplinado se fundamenta en un poder de vida, no en un poder de muerte.

¿Cómo se ha traducido este poder psicosocial en el campo pedagógico? El modelo microfísico con el que Foucault analizó las estrategias de poder nos permite pasar de la administración y control social a la propiamente educativa, pasando precisamente por “*la gestión, formación y doma de los cuerpos en vista de una doma pedagógica de los individuos*”<sup>14</sup>. El pedagogo Franco Cambi afirma que a través de soportes institucionales, como es la escuela, que son capaces de legitimar cierto deseo de *verdad* —una cosmovisión del mundo—<sup>15</sup>. Esta legitimización, respecto al cuerpo, transmite de forma tácita el

---

<sup>11</sup> G. Vigarello. *Lo sano y lo malsano. Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días*, Madrid, Abada Editores, 2006.

<sup>12</sup> F. Nietzsche. *Así habló Zaratustra*, Barcelona, Globus, 2011, p. 53.

<sup>13</sup> M. Foucault. *Microfísica del poder*, Clave Intelectual, 2022.

<sup>14</sup> A. Mariani. *Il corpo ‘disciplinato nell’educazione moderna*, “STUDIUM EDUCATIONIS”, 2, 364-74, 2001, p. 365.

<sup>15</sup> F. Cambi. *Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé*, “Rivista HumanaMente”, 67-78, 2010. También en: F. Cambi. *La cura di sé come processo formativo*, Editori Laterza, 2014.

idealismo dualista de la tradición filosófica, y el hiperindividualismo mentalista y productivista de la sociedad contemporánea. Esta nueva *verdad* se incorpora en la escolaridad, es decir, se impregna en la corporalidad del alumnado.

Frédéric Dajez<sup>16</sup> consideró seis núcleos pedagógicos en torno a los cuales se materializa o se incorpora el dispositivo disciplinar: 1) la gestión del espacio; 2) la división de grupos; 3) la organización de movimientos; 4) el arte de la disciplina; 5) el orden de los ejercicios; 6) el uso de los tiempos. En primer lugar, la administración del espacio en la escuela establece un sistema pedagógico mediante la arquitectura y el mobiliario, siguiendo el principio de “localización elemental” de Foucault, que transforma un espacio de desorden en uno segmentado y funcional. La división de grupos, sobre todo por características del alumnado —antes por el sexo, ahora por otras condiciones diversas—, organiza al alumnado dentro de un espacio racional, controlando el potencial anárquico de la infancia y dirigiéndolo hacia una colectividad disciplinada. El arte de disciplinar, derivado de los métodos de La Salle, Bell y Lancaster, no se basa únicamente en el carisma del maestro, sino en procedimientos mecánicos que aseguran un orden generalizado y silencioso. El orden de los ejercicios regula el espacio corporal y manipula los grupos a través de prácticas catequísticas, educativas y religiosas, racionalizando el tiempo escolar y combatiendo la ociosidad. Finalmente, el uso del tiempo se estructura meticulosamente para movilizar la energía y atención de los niños, guiando a los docentes en la duración y secuencia de las actividades. En conjunto, estos núcleos pretenden moldear los cuerpos —y con ellos, las mentes— hacia la docilidad y el orden moral, constituyendo una estrategia pedagógica integral y disciplinaria.

Se planteado incluso que esta disciplina corporal ha producido, o ha canalizado, el malestar. No es solo que el alumnado, especialmente en infantil o primaria, manifieste su posible malestar a través de lo emocional y lo corporal —¿quién no ha estado mal en la escuela alguna vez?—, es que se puede llegar a producir una asociación negativa del propio cuerpo. Se puede producir negación de este, donde el cuerpo no es parte de sí mismo, y es algo molesto para lo que socialmente *debo* hacer, que es aprender —mentalmente y asomáticamente—. Igualmente, la identidad en el contexto escolar puede pasar solo por cuestiones mentales-intelectuales, y no completas, por lo que el cuerpo se puede convertir en el enemigo:

“Cambios ligadas al desarrollo puberal, en efecto, imponen al adolescente sustituir la imagen mental de su cuerpo infantil por la del cuerpo adulto, registrar el cambio y atribuirle un sentido en vista de una redefinición de su propia identidad corporal. En estas circunstancias, es fácil que el cuerpo se convierta en un enemigo y que sus señales no se interpreten adecuadamente”<sup>17</sup>

¿Cómo es hoy la pedagogía del cuerpo en la infancia? En el caso español, es muy diferente según la edad. (1) De 0 a 2 años: por el momento no existe una pedagogía corporal. En esta fase hablamos de “cuidado infantil”, es decir, una serie de prácticas implementadas para promover el bienestar psicofísico del niño (por ejemplo, una correcta nutrición, satisfacción de necesidades, etc.). (2) De 2 a 5 años: es el único período en el que existe una pedagogía corporal que respeta la totalidad del niño. Los

<sup>16</sup> F. Dajez. *Les origines de l'école maternelle*, Presses Universitaires de France, 1994.

<sup>17</sup> A. Priore. *Immagine corporea*, en *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, editado por A. Cunti, 124-28, Franco Angeli, 2015, p. 126

niños son tratados como seres corpóreos a nivel global, con una dimensión cognitiva, afectiva, social, motriz e incluso espiritual. Son cuerpos totales. (3) De 6 a 17 años: desaparece la pedagogía corporal. Los niños ya no son seres corpóreos. Son seres intelectuales. El cuerpo estorba. El aprendizaje es sólo psicológico. Es una pedagogía que no respeta la globalidad del niño. Para el aprendizaje psicológico, que se considera lo más importante, el cuerpo no puede estar presente. Actuamos como si no lo fuera. Esta concepción muestra la contradicción entre la educación de los primeros años de vida, que exige que el niño hable y se mueva, y la de los años siguientes, en los que se exige el silencio y la inmovilidad en el aula.

A finales de los años setenta y principios de los ochenta, el sistema productivo volvió a cambiar; ya no se trataba del sistema agrícola ni del industrial. Comenzaba la nueva sociedad de la información y la comunicación, donde el producto es la información. El filósofo contemporáneo Byung-Chul Han (2015) considera necesario pasar del enfoque biopolítico al enfoque psicopolítico, donde la psique se convierte en el centro. Se adoptan, por tanto, supuestos ontológicos del cuerpo idealista. Ahora la fuerza física del cuerpo no es tan relevante, y para aumentar la productividad se enfocan en otros aspectos de la persona, como la motivación, la emoción, la gamificación, etc.:

“El neoliberalismo como nueva forma de evolución, también como forma de mutación del capitalismo, no se ocupa principalmente de lo biológico, somático, corpóreo. Por el contrario, descubre la psique como fuerza productiva”<sup>18</sup>

El modelo panóptico de Bentham no se adapta completamente a los paradigmas de producción contemporáneos, ni a la vigilancia típica que se da a los cuerpos de los escolares. La vigilancia concebida por Bentham es óptica, ejercida externamente sobre los cuerpos. En la actualidad, los cuerpos son dirigidos a través de su propia autodirección, aunque bajo un estricto control de sus deseos:

“El principio de negatividad, que es constitutivo del Estado vigilante de Orwell, cede ante el principio de la positividad. No se reprimen las necesidades, se las estimula. En lugar de confesiones extraídas con tortura, tiene lugar un desnudamiento voluntario. El Smartphone sustituye a la cámara de tortura. El Big Brother tiene un aspecto amable. La eficiencia de su vigilancia reside en la amabilidad”<sup>19</sup>

Se ha instaurado una concepción del cuerpo productivo, donde incluso en los escasos momentos de ocio e improducción, las técnicas de psicopoder invaden el yo —mala conciencia, remordimientos, búsqueda de soluciones de autodisciplinamiento, etc. —. El control ejercido sobre los cuerpos es cualitativamente superior al disciplinario. La interiorización del control es casi total y las vías de escape son prácticamente inexistentes, dejando al cuerpo completamente sometido al sistema.

## 2. La pedagogía desde un nuevo encuadre: el cuerpo

Ciertamente, ni todas las pedagogías han sido anticorporales, ni en todas las épocas se ha producido una degradación del cuerpo a nivel educativo. Algunos periodos, como en la pedagogía griega ateniense del siglo V a.C., o en el renacimiento italiano, ha exis-

<sup>18</sup> B. C. Han. *Psicopolítica*, Barcelona, Herder, 2015, p. 41-42.

<sup>19</sup> B. C. Han. *Psicopolítica*, Barcelona, Herder, 2015, p. 40.

tido un sistema axiológico donde el cuerpo no solo no es algo que estorba, sino algo a aceptar y desarrollar<sup>20</sup>.

Una revisión de la noción de cuerpo se puede realizar desde las humanidades, desde antropología, y desde la sociología.

Es conocido el gran *giro corporal* que se produjo en el siglo XX, donde el cuerpo se convirtió en foco de atención, incluso a nivel filosófico. Nietzsche abrió las puertas a ello, con una filosofía vitalista y somática, así como Bergson, Merleau-Ponty, o Sartre. Pero específicamente se produjo un cambio cultural sobre el cuerpo. Hubo cambios en la noción corporal a nivel cultural, social y político a lo largo del todo siglo, hasta el punto de iniciarse un nuevo proceso de identidad: “*la identidad corporal es el resultado de una construcción que se deriva de la pluralidad de experiencias sociales y culturales del cuerpo*”<sup>21</sup>. A la dominante cosmovisión idealista y dualista de la filosofía, en el siglo XX se le añadió la perspectiva de las nacientes antropología y sociología.

A nivel sociológico-antropológico, Marcel Mauss aportó un análisis de las técnicas corporales y su verdadera trascendencia a nivel cultural y social<sup>22</sup>. A su vez, la técnica corporal siempre tiene una tradición cultural aparejada, por eso la define como un *acto tradicional eficaz*. La visión sociológica de Mauss implica que ser humano no solo camina, corre o come en base a unos movimientos basados en reglas mecánico-anatómicas, sino que camina, corre y come según ciertas *formas* socialmente establecidas y transmitidas. El cuerpo está imbuido en la cultura, y es cultura. De esta forma, hablar de pedagogía corporal implicará hablar de pedagogía cultural, de pedagogía de *formas de vida*.

También Le Breton desarrolla esta línea de investigación desde un enfoque socioconstructivista<sup>23</sup>. El cuerpo no es algo evidente e indiscutible, sino un efecto de producción cultural y social. Le Breton aporta una antropología comparada del cuerpo, entre culturas y épocas. Por ejemplo, desarrolla puntos de vista bíblicos, africano-occidentales, europeos premodernos, o biomédicos. Estas visiones permiten comparar la visión imperante en la cultura occidental, aquella idealista-dualista con vertiente anatómica-médica. La pedagogía corporal no podrá concebirse como una pedagogía anclada a la naturaleza anatómica humana, sino que deberá tener en cuenta sus diferentes manifestaciones epocales y culturales, y no podrá ser igual por tanto en todas las épocas y culturas del mundo. Eso sí, lo que sí tendrá en común será el foco en la naturaleza corporal del ser humano.

Para vislumbrar cómo es posible una pedagogía corporal contextual y adaptada, será necesario estudiar las diferentes cosmovisiones somáticas que ha habido —eso sí, la mayoría de ellas dentro del paraguas idealista y dualista—. En concreto, se exige ampliar y relativizar el concepto de cuerpo en base a sus manifestaciones culturales. La fragmentación corporal humana en la Grecia arcaica, el monismo hebreo, el cuerpo comunitario-relacional en la Europa medieval, el cuerpo como amalgama material de cuatro elementos en la cultura Dogoni en Malí, el cuerpo no dual chino, o el cuerpo como objeto de

<sup>20</sup> J.-L. Moreno-Pestaña. *La cara oscura del capital erótico. Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios*, Madrid, Akal, 2016.

<sup>21</sup> F. Lo Presti. *Sé e identità corporea, en Corpi in formazione*. “Voci pedagogiche”, editado por A. Cunti, 227-32, Franco Angeli, 2015.

<sup>22</sup> M. Mauss. *Sociología y antropología*, Tecnos, 1979.

<sup>23</sup> D. Le Breton. *Antropología del cuerpo*, Milano, Motus, 2021.

intervención en la naciente anatomía y cirugía italiano-renacentistas. La existencia de estas variaciones indica que, efectivamente, el cuerpo no ha sido siempre y claramente lo que entendemos por “el cuerpo”. Por tanto, la pedagogía corporal deberá abordar todas estas posibilidades y acercamientos simbólicos.

También, el filósofo italiano Galimberti realiza un análisis genealógico del cuerpo desde la época arcaica hasta la actualidad. El cuerpo ha sido visto por la ciencia médica como *organismo a curar*, por la economía como *fuerza de trabajo a emplear*, por la religión como *carne a redimir*, por psicoanálisis como *inconsciente a liberar*, y por la sociología como *soporte de signos a transmitir*<sup>24</sup>. Desde un enfoque fenomenológico y psicoanalítico, Galimberti sostiene que fue Platón y su filosofía los que empezaron a eliminar la ambivalencia del cuerpo en favor de una equivalencia de valor. Es decir, Platón no demostró la inconsistencia e irrelevancia del cuerpo, sino que esta es una exigencia ontológica de su pensamiento. Esta necesidad surge de la incapacidad o resistencia para encontrar una equivalencia o codificación en el mundo de los objetos, incluyendo los cuerpos, y de haber trascendentalizado el valor. La *psykhé*, que ya existía en siglos anteriores, no será solo una dimensión espiritual o anímica relacionada con el cuerpo, sino la pura identificación, lo igual a sí mismo, el ego. Además, la religión judeocristiana promovió un sacrificio del cuerpo dentro de un marco de economía de la salvación. Posteriormente, el cientificismo, el mecanicismo y el racionalismo objetivaron el cuerpo, reduciéndolo a un simulacro biológico.

La pedagogía corporal debe tener en cuenta las aportaciones del último siglo y medio entorno al cuerpo, y complementarla con el discurso médico-científico-positivista de la modernidad. Solo de esta forma se creará realmente una disciplina, o línea de investigación, que aúne realmente todas las posibilidades conceptuales y aborde aquellas que se muestren más compatibles.

Tal cual se ha introducido en este capítulo, desde una postura materialista-monista y pragmatista, no se puede concebir una educación no corporal. Se educa a los cuerpos, siempre. La mente es una sola función del cuerpo<sup>25</sup>. Se debe repensar siempre la enseñanza y el aprendizaje para seres corporales, en ambientes corporales. Actualmente se sigue concibiendo como situaciones excepcionales que deben abordarse en asignaturas o etapas especiales —por cierto, siempre concebidas como de menos valor— como la educación física, la educación musical (danza), y la educación infantil.

El cuerpo, para no quedar reducido a un concepto teórico, debe incorporarse a prácticas formativas y educativas que coloquen a los aprendices en situaciones experienciales-sensibles donde el cuerpo pueda desenvolverse con mayor naturalidad expresiva y comunicativa<sup>26</sup>. Como plantea Orefice, se trata de “(re)poner la corporeidad en el centro de la atención pedagógica, para instaurar prácticas educativas que potencien su potencial motor, emocional, sensorial y expresivo, significa ante todo cuestionar el supuesto de separación entre mente y cuerpo en el que se basa la cultura occidental”<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> U. Galimberti. *Il corpo*, Trebaseleghe, Feltrinelli, 2021.

<sup>25</sup> A. Damasio. *Y El Cerebro Creó Al Hombre: ¿Cómo Pudo El Cerebro Generar Emociones, Sentimientos, Ideas Y El Yo?*, Booket, 2012.

<sup>26</sup> P. Manuzzi. *Parole come strade, in movimento, en I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*, editado por P. Manuzzi, ETS, 2009, p. 47.

<sup>27</sup> C. Orefice. *Cultura, società e corpo, en Corpi in formazione*. “Voci pedagogiche”, editado por A. Cunti,

En este sentido, la pedagogía corporal no es sinónimo de educación física. Este última se entiende, incluso a nivel corporal, como un área que trabaja principalmente la dimensión motriz y móvil del ser humano, y no tanto la esencia corporal del mismo. Por otro lado, tampoco es una educación biológica, dado que esta aborda el cuerpo humano de forma solo *positivista*, y no fenomenológica-pragmatista, y por tanto dando un discurso concreto y parcial sobre el mismo —su anatomía, su fisiología, etc.—.

La pedagogía corporal es aquella que pretende educar al ser humano en tanto que cuerpo, mediante el cuerpo, y para el cuerpo. Igualmente, la pedagogía corporal deberá asumir que el cuerpo humano es un cuerpo entre cuerpos, es decir, un cuerpo en un ambiente —también corporal—, con el cual interactúa. Esta interacción implica una visión puramente relacional, y no específicamente de dominación.

Esta pedagogía corporal implica resignificar grandes nociones pedagógicas como son el aprendizaje o comprensión. El aprendizaje no es algo puramente intelectual-trascendental, sino algo somático, que comienza por la memoria somático-sensorial, y continúa con la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo; pero en todo caso una memoria contextual y continuamente interactiva con su ambiente. Se debe tener cuidado porque el tradicional idealismo dualista se centraba las ideas y en el alma pensante humana, pero la contemporánea psicología ha heredado esa cosmovisión con poca resignificación. Gran parte de la psicología, quizá excepto el conductismo radical, es mentalista, o más recientemente cerebro-centrista —pasando de idolatrar alma o espíritu-*phykhé*, al idolatrar a la mente-cerebro—. Incluso nuevas corrientes psicológico-epistemológicas, como el *embodiment*<sup>28</sup> son neurocentristas. Ciertamente es que dan más importancia al cuerpo para la cognición; pero ese es el problema, que se siguen centrando en la cognición como proceso principal humano, y consideran que el cuerpo es una especie *caparazón* que *sirve* al sistema nervioso, y al cerebro en concreto, para aprender y desarrollarse. Por tanto, para la psicología actual, se produce una identificación tácita del humano con la mente, donde el cuerpo es algo complementario. Sin embargo, desde un punto de vista más amplio, como el fenomenológico y hermenéutico<sup>29</sup>, el cuerpo es una zona de confines, el centro desde el cual y el torno al cual el significado y el sentido se generan, pero de forma inevitablemente ambigua y cambiante. Como explica Marone<sup>30</sup>:

“El cuerpo, envoltorio pero a la vez contenedor, revela la condición humana de ser a la vez “entre” adentro/afuera y anclado al tiempo de la finitud (vejez, enfermedad, muerte). Constituye el medio de la experiencia humana, de la comunicación y del conocimiento, a través del cual se materializan las emociones, los pensamientos y la afectividad. Al mismo tiempo, es el parámetro de medida y el criterio que establece y diferencia las relaciones, así como el medio para expresar necesidades y sentimientos: dolor, sufrimiento, malestar, serenidad, placer, disfrute”

74-78, Franco Angeli, 2015, p. 74.

<sup>28</sup> C. Tirado, O. Khatin-Zahdeh, M. Gastelum, N. Leigh, y F. Marmolejo-Ramos. *The strength of weak embodiment*, “International Journal of Psychological Research”, 11 (2): 77-85, 2018. <https://doi.org/10.21500/20112084.3420>. M. Striano. *Embodiment, en Corpi in formazione*. “Voci pedagogiche”, editado por A. Cunti, 91-95, Franco Angeli, 2015.

<sup>29</sup> U. Galimberti. *Il corpo*, Trebaseleghe, Feltrinelli, 2021.

<sup>30</sup> F. Marone. *Emozioni e corpo, en Corpi in formazione*. “Voci pedagogiche”, editado por A. Cunti, 96-103, Franco Angeli, 2015, p. 96.

Igualmente, se hace necesario re-focalizar en las dimensiones somáticas humanas que tradicionalmente han sido olvidadas o tapadas: la emocional, la sexual, la motriz, la sensitiva, la semiótica, la fisiológica, e incluso la axiológica-social. Junto a la dimensión cognitiva-nerviosa, todas estas dimensiones pretenden reconocer un estudiante total y unitariamente corporal. Siguiendo a Gamelli:

“El cuerpo narra, a través de su misma presencia. Si es cierto que educar a la corporeidad significa sacar a la luz las potencialidades de cada uno (niño, adulto o anciano) para desarrollarla, esto se aplica no sólo a las dimensiones físicas y biológicas, sino también a las psicológicas y existenciales, de las cuales cada cuerpo es portador. Se vuelve importante, entonces, comprender cómo darle voz y cómo escuchar sus narraciones, sus sensaciones”<sup>31</sup>

Se requiere la necesidad de reexaminar todas las áreas del conocimiento desde una perspectiva somática. Disciplinas como las matemáticas, la lengua, y las ciencias sociales y naturales, que en su evolución han adoptado metáforas corporales o situaciones inicialmente corporales que han sido abstraídas con el tiempo, requieren una reevaluación profunda. Optimizar la enseñanza significa, por lo tanto, replantear estas didácticas específicas para crear contextos educativos más pragmáticos, performativos, fenomenológicos, manipulativos y dinámicos.

La fundación y extensión de una pedagogía corporal así entendida puede suponer, a corto plazo, una emancipación humana desde edad escolar, y a medio o largo plazo un cambio cultural, donde el ser humano conciba su desarrollo y crecimiento como ser corporal, entre seres corporales, y dentro de una naturaleza corporal. Desde luego, la somatofilia actual que convierte el cuerpo en un objeto a entrenar y modificar como producto de consumo y exposición<sup>32</sup>, para entrar dentro de un *mercado de valores*<sup>33</sup>, es algo que se aleja del sentido que se le ha dado en este texto.

La pedagogía corporal, que parte de la nueva ontología somática del ser humano, debe pasar de la axiológica del cuerpo desapoderado, disciplinado, callado, quieto, asexual, despreciado, rendido —de rendimiento y de rendición— y tecnificado, a un cuerpo-sistema, rebelde, cambiante, interactivo y comunicante, estético y empoderado.

## Referencias bibliográficas.

- Agamben, G. *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida. I*, Valencia, PreTextos, 2003.
- Cambi, F. *La cura di sé come processo formativo*, Editori Laterza, 2014.
- Cambi, F. *Per una pedagogía del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé*, “Rivista HumanaMente”, 67-78, 2010.
- Damasio, A. *Y El Cerebro Creó Al Hombre: ¿Cómo Pudo El Cerebro Generar Emociones, Sentimientos, Ideas Y El Yo?*, Editado por Booket, 2012.
- Dajez, F. *Les origines de l'école maternelle*, Presses Universitaires de France, 1994.

<sup>31</sup> I. Gamelli. *Pedagogía del cuerpo*, Raffaello Cortina Editore, 2011, p. 9.

<sup>32</sup> A. Recio. *Cuerpo y poder desde los albores de la modernidad. El lugar del poder con relación a la corporalidad humana en el sujeto, la sociedad y sus articulaciones*, Valladolid, 2018.

<sup>33</sup> J.-L. Moreno-Pestaña. *La cara oscura del capital erótico. Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios*, Madrid, Akal, 2016.

- Foucault, M. *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI, 1998.
- Foucault, M. *Microfísica del poder*, Clave Intelectual, 2022.
- Galimberti, U. *Il corpo*, Trebaseleghe, Feltrinelli, 2021.
- Gamelli, I. *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina Editore, 2011.
- Gómez-Pin, V. *Tras la física. Arranque jónico y renacer cuántico de la filosofía*, Madrid, Abada Editores, 2019.
- Habermas, J. *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1986.
- Han, B. C. *Psicopolítica*, Barcelona, Herder, 2015.
- Lange, F. A. *Historia del materialismo*, Editado por Vicente Colorado, Madrid, 1903.
- Le Breton, D. *Atopología del cuerpo*, Milano, Motus, 2021.
- Manuzzi, P. *Parole come strade, in movimento*, en *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*, editado por P. Manuzzi, ETS, 2009.
- Mariani, A. *Il corpo 'disciplinato nell'educazione moderna*, "STUDIUM EDUCATION-IS", 2, 364-74, 2001.
- Mariani, A. *Corpo / Corporeità*, en *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, editado por A. Cunti, 62-68, Franco Angeli, 2015.
- Marone, F. *Emozioni e corpo*, en *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, editado por A. Cunti, 96-103, Franco Angeli, 2015.
- Mauss, M. *Sociología y antropología*, Tecnos, 1979.
- Merleau-Ponty, M. *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, 1975.
- Moreno-Pestaña, J.-L. *La cara oscura del capital erótico. Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios*, Madrid, Akal, 2016.
- Nietzsche, F. *Así habló Zaratustra*, Barcelona, Globus, 2011.
- Orefice, C. *Cultura, società e corpo*, en *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, editado por A. Cunti, 74-78, Franco Angeli, 2015.
- Priore, A. *Immagine corporea*, en *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, editado por A. Cunti, 124-28, Franco Angeli, 2015.
- Quintas, A. (2018). *El empirismo ilustrado como antecedente de la pedagogía corporal moderna*. "Revista Internacional de Educación y Aprendizaje", 6(2), 61-67.
- Recio, A. *Cuerpo y poder desde los albores de la modernidad. El lugar del poder con relación a la corporalidad humana en el sujeto, la sociedad y sus articulaciones*, Valladolid, 2018.
- Striano, M. *Embodiment*, en *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, editado por A. Cunti, 91-95, Franco Angeli, 2015.
- Tirado, C., O. Khatin-Zahdeh, M. Gastelum, N. Leigh, y F. Marmolejo-Ramos. *The strength of weak embodiment*, "International Journal of Psychological Research", 11 (2): 77-85, 2018. <https://doi.org/10.21500/20112084.3420>.
- Vigarello, G. *Lo sano y lo malsano. Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días*, Madrid, Abada Editores, 2006.