

Repensar la educación corporal desde David Le Breton: sentidos del cuerpo y saberes emergentes

MSc. Juan Fernando Tobón Bedoya

Universidad de San Buenaventura-Medellín

<https://orcid.org/0009-0006-1752-3379>

Tobonbedoyajuanfernando@gmail.com

Dra. Irma Leticia Zapata Rivera

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://orcid.org/0000-0002-3701-4786>

irma.zapata.r@uas.edu.mx

RESUMEN

Dentro del campo de la Educación Física (EF), se observa una idea del cuerpo que tiende a ser incompleta, limitándolo a aspectos funcionales, medibles y anatómicos. Esta perspectiva dificulta la comprensión de la corporalidad como algo sensorial, simbólico y cultural, clave en el desarrollo educativo. Por ello, este estudio plantea una hermenéutica de la obra Antropología del cuerpo y modernidad de David Le Breton, cuyo enfoque antropológico invita a replantear las ideas más comunes sobre el cuerpo en los discursos educativos. Por ello, el objetivo es interpretar los sentidos del cuerpo y su relación con la EF en el campo académico, a partir de la referida obra. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo, de tipo teórico-interpretativo, con perspectiva hermenéutica educativa. La investigación combina un diseño documental, reflexivo y trabajo de campo complementario. Las técnicas utilizadas incluyeron entrevistas semiestructuradas a docentes de distintos niveles educativos y el análisis de mallas curriculares de EF. Con base a esto, se desarrolló una matriz categorial organizada en torno a cinco categorías con saberes previos según los hallazgos. Los resultados ayudan a entender el cuerpo como personal, dinámico y completo de significados. Finalmente, se subraya la importancia de una formación física que aprecie algo más que el simple físico, el estudio ofrece una perspectiva reflexiva sobre las narrativas educativas e invita a adoptar métodos de enseñanza más integradores, empáticos y sensibles.

Palabras clave: Educación Física, Saber corporal, Filosofía de la educación, Antropología cultural, Interpretación hermenéutica y Subjetividad.

Rethinking body education from David Le Breton: senses of the body and emerging knowledge

ABSTRACT

Within the field of Physical Education (PE), there is an idea of the body that tends to be incomplete, limiting it to functional, measurable and anatomical aspects. This perspective makes it difficult to understand corporeality as something sensory, symbolic and cultural, key in educational development. For this reason, this study proposes a hermeneutic of David Le Breton's work *Anthropology of the Body and Modernity*, whose anthropological approach invites us to rethink the most common ideas about the body in educational discourses. Therefore, the objective is to interpret the senses of the body and its relationship with PE in the academic field, based on the work. To this end, a qualitative approach is adopted, of a theoretical-interpretative type, with an educational hermeneutical perspective. The research combines documentary design, reflection and complementary fieldwork. The techniques used included semi-structured interviews with teachers from different educational levels, and the analysis of PE curricula meshes. Based on this, a categorical matrix was developed organized around five categories with previous knowledge according to the findings. The results help to understand the body as personal, dynamic and complete with meanings. Finally, the importance of a physical training that appreciates something more than the simple physique is underlined, the study offers a reflective perspective on educational narratives and invites the adoption of more integrative, empathetic and sensitive teaching methods.

Keywords: Physical Education, Bodily Knowledge, Philosophy of Education, Cultural Anthropology, Hermeneutic Interpretation, Subjectivity.

INTRODUCCIÓN

Dentro del marco de la Educación Física (EF) y de la formación corporal, se mantiene una percepción reduccionista del cuerpo, influenciada por paradigmas técnico-funcionales que valoran la medición, el desempeño y la rectificación de movimientos. Históricamente, esta perspectiva se ha basado en representaciones del cuerpo como un objeto, maquina o estructura anatómica, lo que ha limitado su entendimiento educativo a lo biológico, lo normativo y lo cuantificable (Foucault, 2002; Gallo Cadavid, 2009). En ese mismo sentido, Le Breton (2013), desde su obra *Antropología del cuerpo y modernidad*, mantiene una mirada antropológica profunda, propone una ruptura con los enfoques deterministas y plantea una concepción del cuerpo como tejido simbólico y experiencial, y así, para el sujeto, el cuerpo no se distingue de su historia y de su cultura, el cuerpo es un reflejo de sí mismo en la sociedad; es decir, los sujetos hacen parte de la naturaleza, del universo y de todo lo que ello compone, sin ser un sector privado, sino un lugar para compartir experiencias y emociones, partiendo desde la siguiente pregunta problema, ¿Cómo se configuran los sentidos del cuerpo y su relación con los saberes corporales en el campo educativo, a partir

de una lectura hermenéutica de la obra?. Así, desde esta mirada, el cuerpo no es una maquina aislada del mundo, sino un conjunto de experiencias vividas, de sentimientos, memorias e historias que constituyen al sujeto, Los saberes corporales en la EF, se tejen desde emociones, con los gestos heredados, con la vida cotidiana y la espiritualidad.

No obstante, las repercusiones pedagógicas del pensamiento de Le Breton invita a reconocer la existencia de un vacío teórico, metodológico y epistémico en relación con la integración crítica en la educación corporal que este estudio pretende cubrir. Por ello, Gallo Cadavid (2009) sostiene que “no hay concepción de cuerpo que no esté atravesado por el lenguaje y la cultura” (p. 232), ya que, en los discursos educativos, especialmente en la EF, el cuerpo ha sido históricamente abordado desde una perspectiva funcionalista, reducida a su estructura anatómica, su desempeño motor o su capacidad de adaptación a normas de eficiencia, así mismo, estos parámetros invisibilizan la experiencia viva del cuerpo, su simbología y su potencia formativa; un cuerpo que promueve lugar de saber, memoria y subjetividad. Esta postura se ve respaldada por Merleau-Ponty (1993), quien concibe al cuerpo como la condición de posibilidad de toda la percepción del mundo, y no como simple portador de conciencia, en su fenomenología, el cuerpo vivido (Leib) no es un objeto, sino la base de toda intencionalidad, interacción y conocimiento del entorno.

En este sentido, es justificable entender que, desde la obra principal, Le Breton (2013) sugiere una interpretación que desafía las consideraciones lineales y medicalizadas del cuerpo. Este se constituye en un lugar de significado que se forma culturalmente y que moldea la identidad y la forma de ser en el mundo. Para él, “el cuerpo tiene la densidad de un lenguaje. Es siempre cuerpo interpretado, jamás evidencia inmediata” (p. 7). Esta mirada permite interrogar críticamente las formas en que el cuerpo ha sido tratado por los sistemas educativas y habilita nuevas formas de comprender la educación corporal. A su vez, (Merleau-Ponty, 1993) señala que el cuerpo no es un objeto o simple instrumento, sino el cimiento de toda percepción y significado. La corporalidad se transforma en el fundamento de toda vivencia formativa. Además, se subraya que hay un pensamiento, una actuación y un sentimiento (Shusterman, 2008), por lo que la educación no puede dejar de lado lo sensorial, lo estético y lo vivencial como dimensiones esenciales del proceso de aprendizaje.

Desde el pensamiento latinoamericano, Gallo Cadavid (2012) presenta el cuerpo no desde su función biomecánica, sino desde su potencia expresiva, estética y formativa; en su perspectiva, “la motricidad del propio cuerpo hace referencia a la noción de comportamiento simbólico, a un ser que tiene la posibilidad de expresión en perspectiva múltiple” (p. 829). Así, las prácticas corporales se comprenden como actos de subjetivación y producción de sentido, no como rutinas técnicas o entrenamientos mecanizados, lo que también invita a considerar que el campo de la educación está fuertemente ligado

desde las aplicaciones curriculares, que fomentan un orden estructural para la práctica de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de Grundy (1998), el currículo “no es un concepto, sino una construcción cultural” (p. 19), lo que busca transformar desde la identidad, conocimientos sociales y culturales que permiten ampliar los saberes corporales como experiencias que hacen visibles los modos de ser, sentir y aprender, alejándose de construcciones homogéneas o normativas.

El cuerpo como construcción simbólica

El cuerpo no es una realidad biológica fija, sino una idea que toma forma según la época, la cultura y la política, no es neutral, se le da un significado y se controla por ideas sociales (Foucault, 2002; Le Breton, 2013). Desde una mirada de cómo se educa, se controla o se clasifica para los cuerpos según reglas culturales y de poder, esto, integrado con los movimientos del cuerpo, los gestos y como se usa el espacio, aportando ideas sociales internas que relacionan el sujeto con el entorno (Bourdieu, 2007), mientras que el cuerpo siempre actúa según reglas o discursos que le justifica que se ve bien (Butler, 2001). Así, las injusticias que sufren algunos cuerpos, ya sea por género, raza, clase o habilidades, son formas de no ser aceptados (Butler & Fraser, 2000), ver al cuerpo como un símbolo o como una realidad que está situada en diferentes contextos socioculturales ayuda a cambiar el papel en la educación actual.

Los saberes corporales

Las formas de conocimiento que residen en el cuerpo no solo se limitan a destrezas técnicas, capacidades físicas o secuencias de movimientos, el cuerpo también posee comprensión, experimenta sensaciones y se manifiesta; aprende por medio de la vivencia, la emoción y la percepción contextualizada; este saber no se divulga como una receta, sino que se manifiesta en la práctica, el ademán y la sensibilidad diaria (Gallo Cadavid, 2012; Shusterman, 2008). Reconocer estos saberes, significa legitimar las formas de conocimientos emergentes que han sido marginados históricamente por el enfoque racionalista, cognitivo predominante en la academia, desde esta perspectiva, el saber corporal se establece como una clase de conocimiento que reside en el cuerpo experimentado que es inseparable del entorno que lo rodea. Como acto de expresión, también representa un camino para la constitución de significado y subjetividad (Csordas, 1993; Freire, 2012), en el entorno educativo, esto exige una transformación de los modelos discursivos o políticos para que aprecien la vivencia del cuerpo como una fuente legítima de conocimiento y desarrollo, superando su aspecto meramente funcional o disciplinario.

Corporalidad y subjetividad

Lejos de concebirse como un objeto pasivo, el cuerpo se revela como fundamento de su relación con el mundo, así lo expresa Merleau-Ponty (1993) al señalar que “el cuerpo no es un objeto. Es un conjunto de capacidades vivas que nos sitúan en el mundo, nos permiten percibirlo y actuar sobre él. No es un simple

vehículo del pensamiento, sino la condición misma de nuestra experiencia” (p. 169), la subjetividad toma forma a partir de la experiencia física, el cuerpo no es un simple receptáculo de la mente, sino la condición necesaria para cada percepción, emoción y vínculo con el mundo. La conciencia no está separada del cuerpo que experimenta; el pensamiento, el sentir y el conocer se arraiga a la realidad física, lo que esto sugiere que la formación de la identidad y la práctica educativa están intrínsecamente vinculadas a la vivencia del cuerpo (Gallo Cadavid, 2009; Le Breton, 2013). En esta misma línea, Gendlin (1992), ahonda en la noción al señalar que el cuerpo no solo responde, sino que comprende; aprende situaciones complejas, llenas de significado, incluso antes de ser consideradas racionalmente. Este “saber implícito” denominado sentido corporal, orienta las elecciones, entendimientos y aprendizajes de manera encarnada, reconocer esta perspectiva en la educación permite dar visibilidad al cuerpo como fuente de subjetividad y transformación, no únicamente como herramienta operativa.

Educación corporal y currículo

Históricamente, la EF se ha visto como una disciplina técnica, donde lo importante es la planeación y ejecución de ejercicios, verificar el rendimiento y el control corporal, pero, en contra de esa idea, la EF propone entender el cuerpo de una forma crítica en la escuela, que se asume como sujeto con saberes, sentidos y de experiencia pedagógica (Gallo Cadavid, 2012; Le Breton, 2013). Desde el enfoque curricular como práctica, Grundy (1998) sostiene que el currículo no es un producto que ya esté terminado, sino una construcción social situada, donde los saberes se deciden por medio del dialogo pedagógico (Grundy, 1998), y así, En este sentido, la EF no puede limitarse a la técnica: deber ser comprendida como conocimiento encarnado, simbólico y sensible, esta idea se complementa con los aportes de Parlebas (2020), sobre las prácticas corporales como sistemas de comunicación con valor formativo y, por otro lado, vincular la conciencia somática y pensamiento crítico en la educación (Shusterman, 2008).

Hermenéutica educativa

La Hermenéutica ayuda a interpretar y comprender la educación no solo como transmisión de contenidos, sino como descubrir significados emergentes, desde este enfoque, interpretar un texto, una vivencia o una práctica pedagógica implica ubicarse en una tradición cultural y dialogar entre sí desde la experiencia, para Gadamer (1998), entender no es algo mecánico, sino agrupar perspectivas entre quien interpreta y el interpretado; Esta idea es clave para pensar el cuerpo en la educación, donde no se intenta explicar ni medir, sino comprender el sentido que emerge. Profundizando otras ideas, Ricoeur (2002), aborda la interpretación como un proceso medido desde el lenguaje y los símbolos que dan forma a las vivencias. Desde Latinoamérica, Skliar (2002), destaca que entender al otro en la educación requiere de

atención, lentitud y escucha, puesto que no se trata de explicar lo que el otro dice, sino estar con lo que significa.

Asimismo, y profundizando todo lo dicho anteriormente, el cuerpo está implicado en redes de significación y poder, su materialidad está enmarcada por la cultura, el lenguaje y la performatividad, lo que abre posibilidades de pensar la corporalidad como construcción situada, abierta al aprendizaje y a la transformación (Butler, 2001). Por tanto, esta investigación justifica la fusión del pensamiento antropológico de Le Breton con contextos educativos y curriculares actuales, desde una interpretación-comprensión sensible y situada, reconsiderando los saberes corporales en la educación, además, de expandir conocimientos emergentes que supere la separación entre mente-cuerpo y teniendo como objetivo, Interpretar los sentidos del cuerpo y su relación con la EF en el campo académico, a partir de una lectura hermenéutica de la obra *Antropología del cuerpo y modernidad* de David Le Breton. En ese sentido, considerar el cuerpo como un ente pedagógico, histórico y cultural, desde esa lectura que permita reconstruir los sentidos del corporales y del aprendizaje en la educación.

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo e interpretativo, orientado a la comprensión a fondo de fenómenos humanos dentro de sus contextos sociales, simbólicos y educativos. Partiendo desde esta idea, el saber no emerge de la objetividad pura, sino del intercambio constante entre quien investiga, aquello que se estudia y el entorno (Denzin & Lincoln, 2018). A partir de esto, en el presente trabajo adopta un tipo de estudio teórico-documental, pues se centra en el análisis riguroso de fuentes textuales especializadas, generando conocimiento mediante interpretaciones sistemáticas de textos especialmente de la obra principal de esta investigación (Bisquerra, 2009), Asimismo, siguiendo un diseño que se basa en la hermenéutica educativa, tomando como referencia la perspectiva filosófica de Gadamer (1998) sobre la comprensión, quien concibe como acto contextualizado, emocional y ligado a la historia. Según este diseño, comprender un texto implica más que solo extraer un significado predefinido; se trata de interactuar con él, modificando las perspectivas y revitalizando el contexto actual. Además, enriquecer la idea al sugerir que la interpretación actúa como un puente entre el lenguaje, la vivencia y la acción (Gadamer 1998; Ricoeur, 2002). En coherencia con lo anterior, las técnicas e instrumentos empleadas en esta investigación responden a una orientación hermenéutica centrada en la interpretación y comprensión de los sentidos del cuerpo en el ámbito educativo. En primer lugar, se realizó un análisis interpretativo de la obra *Antropología del cuerpo y modernidad* de David Le Breton, guiado por cuatro categorías: el cuerpo como construcción simbólica, los saberes corporales, corporalidad y subjetividad, y educación corporal y currículo. Luego, se aplicaron

entrevistas semiestructuradas a docentes de EF de primaria, secundaria y universidad, orientadas por las categorías del cuerpo como construcción simbólica y educación corporal y currículo, para explorar sus concepciones desde la práctica pedagógica. De esta manera complementaria, se analizó el contenido de mallas curriculares en los tres niveles educativos, a partir de las categorías cuerpo como construcción simbólica y educación corporal y currículo, con el fin de identificar como se representa el cuerpo en los discursos institucionales colombianos y para la educación superior dos mexicanos. Finalmente, la interpretación de todas las fuentes se organizó en una matriz categorial, construida con base en las cinco categorías desarrolladas en la introducción (marco teórico), desde una lectura crítica, reflexiva y situada.

Tabla 1.

Matriz categorial de entrevista semiestructurada

Categorías	Docente de primaria	Docente de secundaria	Docente de educación superior
El cuerpo como construcción simbólica.	¿Cómo cree usted que los niños entienden y sienten su cuerpo dentro de las clases de Educación Física?	¿Cómo cree que los adolescentes viven o representan su cuerpo en el colegio y en sus clases de Educación Física?	¿Cómo percibe que los estudiantes del pregrado entienden o representan el cuerpo durante su formación como futuros docentes?
Educación corporal y currículo.	¿Qué tan presente está el cuerpo en los contenidos o temas que se trabajan en Educación Física en primaria?	¿Cree usted que el currículo de secundaria permite trabajar el cuerpo más allá de los ejercicios físicos?	¿Cree que el plan de estudios de la carrera de Educación Física da espacio para reflexionar críticamente sobre el cuerpo?

Nota. Elaboración propia

Consideraciones éticas

El estudio actual no implicó intervención directa en seres humanos ni manipulación de información sensible, las entrevistas a los docentes se llevaron a cabo tras obtener su autorización verbal, de manera libre y sin registrar información personal que permita identificarlos. El estudio de los documentos curriculares se hizo utilizando materiales con acceso público, garantizando que no se violaran los derechos ni de las instituciones ni de quienes lo elaboran. En cada paso, se tomaron en cuenta los principios éticos de discreción, transparencia y responsabilidad investigativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Comprensión e Interpretación de las concepciones del cuerpo en la Educación Física: análisis de la obra, las voces docentes y el discurso curricular

En la obra *Antropología del cuerpo y modernidad* de David Le Breton (2013) constituye una idea fundamental para comprender las transformaciones culturales y sociales que configuran el cuerpo en la actualidad. En primer lugar, en la obra se sostiene que,

“Las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo. De ahí la miríada de representaciones que buscan darle un sentido y su carácter heteróclito, insólito, contradictorio, de una sociedad a otra”.
(Le Breton, 2013, p. 11)

Aquí se plantea la idea de que el cuerpo es una creación simbólica, que va más allá de ser simplemente una entidad biológica, sino que también es un espacio repleto de significados, influenciado por las representaciones sociales y culturales. Asimismo, comprende que el cuerpo es una palabra ofrecida a la misma mirada de los otros, un signo para decodificar, ya que, en los saberes corporales, entendidos como una forma de conocimiento que se manifiesta en las emociones, los gestos y las prácticas cotidianas, pero que a menudo son excluidos de los procesos educativos; donde se resalta la inquietud de la obra en decir, “Las imágenes que intentan reducir culturalmente el misterio del cuerpo se suceden de una sociedad a otra. Una miríada de imágenes insólitas dibuja la presencia en líneas de puntos de un objeto fugaz, inaprehensible y, sin embargo, aparentemente incontrovertible” (Le Breton, 2013, p. 18).

Así mismo, se llevó a cabo la entrevista semiestructurada sobre la concepción de los docentes de educación primaria, secundaria y superior, seguidamente de la lectura curricular del cuerpo desde los mismos niveles anteriormente dichos, partiendo desde la categoría cuerpo como construcción simbólica.

Cuerpo como construcción simbólica

Educación primaria

La docente destaca que los niños comprenden su cuerpo principalmente a través de la experiencia y descubrimiento en el juego y el movimiento. En sus palabras: “Ellos se emocionan cuando salta, corren, giran... como si descubrieran algo nuevo cada vez. No piensan en el cuerpo como algo que hay que medir, sino algo con lo que se juega, se ríe y se expresa”.

Por ello, en el análisis del plan de área de EF de una institución educativa colombiana permite identificar los sentidos del cuerpo y la educación corporal en el nivel de primaria, la categoría cuerpo como construcción simbólica se reconoce la importancia de la exploración y la expresión corporal como elemento crucial en la formación. Se establece que, mediante el esparcimiento, el dinamismo y las prácticas

deportivas, los estudiantes descubren su cuerpo y aprenden a relacionarse con los otros, lo que sugiere una comprensión inicial del cuerpo como territorio de significado y socialización (Le Breton 2013), esta visión coincide con los aportes de Stirrup & Hooper (2021), quienes destacan que la EF debe generar experiencias que fortalezcan la identidad corporal y el reconocimiento de la diversidad. A pesar de esto, se observan vestigios de enfoques tradicionales en los que el cuerpo continúa siendo comprendido principalmente desde su capacidad funcional y motriz, dejando de lado su faceta simbólica, emotiva y cultural (Dupuy, 2023). Esta tensión entre teorías y prácticas estructurales refleja los desafíos vigentes en la EF escolar.

Educación secundaria

En este nivel, el docente identifica que los adolescentes experimentan el cuerpo como un espacio de tensión entre su identidad personal y la presión social. Explica que: *“El cuerpo para ellos se vuelve una especie de carta de presentación, y eso afecta como se mueven, se expresan y hasta como aprenden. Hay mucha tensión entre lo que sienten y lo que socialmente creen que deben mostrar”*

En el análisis del plan de área de EF de la misma institución educativa colombiana anterior, ya a un nivel de secundaria permite profundizar en los sentidos que se le otorgan al cuerpo y a la educación corporal en esta etapa clave, donde se configuran identidades, se consolidan estereotipos y se tensionan discursos sociales sobre el cuerpo. En el nivel, el plan de área reconoce tímidamente que la EF contribuye a que los y las adolescentes se apropien de su corporeidad, favoreciendo la expresión, la interacción social y la autonomía (Le Breton, 2013). No obstante, estas intenciones se ven desdibujadas en la práctica, donde aún predomina una visión normativa y medicalizada del cuerpo, centrada en el control, el rendimiento y la corrección, como advierten Fernández Balboa (1997) y Tinning (2009). El cuerpo en ese plano curricular sigue entendido como un objeto de evaluación y disciplina, ya sea desde el entrenamiento físico o los deportes, en lugar de promoverse como un territorio simbólico, afectivo y social donde se constituye identidades, se negocian sentidos y se expresa la diversidad cultural (Devís et al., 2024; Shilling, 2016). Esta incongruencia pone de manifiesto que la EF sigue anclada en un enfoque técnico y uniforme, que no responde a las verdaderas inquietudes de los adolescentes en las diversas sociedades.

Educación superior

En el ámbito universitario, el docente señala que los estudiantes suelen llegar al pregrado con una visión instrumental y técnica del cuerpo, asociada al rendimiento y la salud. Sin embargo, reconoce que a lo largo de la formación algunos comienzan a cuestionar esa mirada y a descubrir otras dimensiones de la corporalidad: *“Algunos descubren que el cuerpo también comunica, que tiene historia, que educar desde el cuerpo no es solo enseñar a correr o lanzar”*.

Al examinar los planes de estudio de Educación Física (EF) en tres universidades (una de Colombia y dos de México), se revelan las diversas concepciones del cuerpo que existen en la educación superior, tanto en los documentos oficiales como en la organización de los cursos. Los tres programas analizados, evidencian que el cuerpo trasciende lo puramente biológico o funcional, siendo además un espacio cargado de significados sociales, culturales y pedagógicos. En el programa de la Universidad Colombiana, por ejemplo, se enfatiza que la formación en EF busca mejorar la afectividad, la comunicación, la creatividad y la conciencia del cuerpo. Esta visión permite ver el cuerpo como una forma de expresión, interacción y cambio Social (Dupuy, 2023; Le Breton, 2013). Asimismo, uno de estos programas en México resalta que la formación en maestros une la corporeidad como parte esencial para el aprendizaje motor y favorecer una formación interdisciplinaria, lo que revela una comprensión amplia del cuerpo como fenómeno cultural y situado (Gallo Cadavid, 2012). El tercer programa analizado, de igual forma mexicano, abarca de manera más clara ideas como la transdisciplinariedad, la formación humana y respeto a la diversidad. Estos puntos evidencian un reconocimiento del cuerpo como parte de procesos educativos que trascienden lo técnico, y que integran dimensiones simbólicas, éticas y de convivencia. En esta línea, Bourdieu (2000) acerca el cuerpo como expresión en entornos de pertenencia cultural y de trayectorias educativas construidas en los contextos específicos.

Por otro lado, regresando a la lectura profunda de la obra principal, apreciar la corporalidad y subjetividad, enfatiza que el cuerpo es la condición misma de toda relación al mundo actual, apoyado por Le Breton (2013) que dice, “La noción moderna de cuerpo es un efecto de la estructura individualista del campo social” (p. 12), reconociendo el papel fundamental de cada persona en la construcción de su identidad, a partir de su experiencia y su vínculo con los otros, se develan sus representaciones sociales, las cuales expresan la diversidad cultural en las formas de caminar, bailar, cantar y trabajar, profundizando las tradiciones cotidianas que forjan su subjetividad, concluyendo que para Le Breton (2013),

El cuerpo es un tema que se presta especialmente para el análisis antropológico ya que pertenece, por derecho propio, a la cepa de identidad del hombre. Sin el cuerpo, que le proporciona un rostro, el hombre no existiría. Vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna. La existencia del hombre es corporal. (p. 5)

El cuerpo, en este sentido, no solo es vivido, sino que estructura el modo en que el sujeto se sitúa y se entiende en el mundo. Y finalmente, la obra invita a repensar la educación corporal y los procesos pedagógicos. Si bien no se refiere explícitamente a la categoría educación corporal y currículo, su planteamiento permite cuestionar las lógicas tecnicistas o medicalizadas presentes en la enseñanza del cuerpo. Por ello, se afirma que, “El cuerpo, factor de individuación en el plano social y en el de las

representaciones, está disociado del sujeto y es percibido como uno de sus atributos. Las sociedades occidentales hicieron del cuerpo una posesión más que una cepa de identidad” (Le Breton, 2013, p. 19).

En ese mismo sentido, el siguiente apartado presenta las interpretaciones emergentes a partir de las entrevistas y los planes curriculares en los tres niveles educativos mencionados anteriormente, el análisis se organizó en torno a la categoría educación corporal y currículo, definida previamente en la introducción del estudio.

Educación corporal y currículo

Educación primaria

Frente a los contenidos curriculares, la docente manifiesta que, si bien el cuerpo está presente de manera constante en las clases, el currículo tiende a enfocarse en lo motriz y técnico, limitando el reconocimiento del cuerpo como un espacio de cuidado y expresión emocional: *“Se trabaja mucho desde lo motriz, desde lo que deben hacer o aprender, pero a veces siento que el currículo no nos da tanto espacio para hablar del cuerpo como algo que se siente, que se cuida o que expresa emociones”*.

De acuerdo con la concepción del docente, se analizó el currículo de primaria colombiano, el cual incluye contenidos orientados al desarrollo de habilidades motrices básicas, la convivencia, el autocuidado y la formación en valores. Estos aspectos reflejan avances hacia una educación corporal eficiente, (Devís et al., 2024; Gallo Cadavid 2012) en necesidad de entender el cuerpo en la escuela no solo desde el aspecto del rendimiento físico, sino también un espacio para la construcción sociocultural. Sin embargo, se advierte que la estructura curricular aún prioriza la evaluación técnica, el control del movimiento y la reproducción de esquemas tradicionales de enseñanza limitando el potencial crítico, reflexivo y transformador de la EF (Kirk, 2009; Stolz, 2014). Superar estas limitaciones implica repensar los enfoques didácticos y las finalidades educativas, promoviendo una comprensión más amplia y humanista del cuerpo desde las primeras etapas escolares.

Educación secundaria

Respecto al currículo de EF, el docente expresa que persiste un enfoque técnico centrado en las habilidades físicas, lo que limita al abordaje crítico y simbólico del cuerpo: *“El currículo sigue siendo muy técnico; habla de capacidades física, pruebas, deportes. A veces uno intenta meter temas como la imagen corporal, el respeto por la diferencia, pero eso no está claro en los lineamientos”*

En la misma institución colombiana del apartado anterior, El currículo de secundaria se centra en el desarrollo de las capacidades físicas, el ejercicio constante y fomentar los valores de convivencias. Si bien estas partes son importantes, persisten enfoques tradicionales que favorecen el desempeño, la competencia y el dominio del cuerpo, apartando los temas relacionada con la diversidad corporal, la igualdad entre

géneros y las ideas sociales sobre el cuerpo (Dupuy, 2023; Evans et al., 2008). Asimismo, se percibe la ausencia de propuestas pedagógicas que permitan cuestionar críticamente los estereotipos corporales, la presión estética y los abusos simbólicos que existen dentro y fuera de la escuela, aspectos que para Águila & López (2019) y Kirk (2019) han señalado como apremiantes, en vez de optar por una enseñanza del cuerpo que sea crítica y liberadora, el currículo se mantiene, en gran medida, un modelo biologicista y normativo.

Educación superior

Sobre el plan de estudios, el docente considera que, si bien existen espacios que abren la reflexión crítica sobre el cuerpo, predominan los enfoques biomédicos y deportivos: *“La reflexión crítica sobre el cuerpo como sujeto social, simbólica y educativa no siempre tiene el lugar que merece”*.

Siguiendo con esa mirada comparativa de la educación superior entre Colombia y México, ya desde esa categoría educación corporal y currículo, los tres programas aportan elementos que ayudan avanzar hacia una educación corporal más compresiva, aunque no exenta de tensiones y limitaciones. En la propuesta colombiana sobresalen asignaturas relacionadas con las expresiones motrices, la corporeidad, la pedagogía y la reflexión crítica, lo que coincide con la necesidad de construir un currículo que no se limite al rendimiento físico, sino que reconozca el cuerpo como un territorio de sentido y formación (Gallo Cadavid, 2012; Le Breton, 2013). Sin embargo, se observa un plan de estudio rodeado de otras materias con una mirada técnica y estructural, ya sea desde las biomedicinas o de entrenamiento deportivo; lo que permite interpretar un plan de área multifuncional y elemental para futuros profesionales.

Por otro lado, en los programas de México, aunque todavía hay un fuerte enfoque en lo técnico y deportivo, se evidencian planteamientos socioculturales. Uno de los programas incluye materias como multiculturalismo y actividad física, educación inclusiva y adaptada, además de teorías y técnicas de la recreación, lo que permite abordar el cuerpo desde una mirada situada y sensible al contexto laboral actual (Skliar, 2002). En el otro programa mexicano, se evidencia un esfuerzo por articular la formación técnica con temas que promueven el pensamiento crítico, la inclusión y la ética. Ahí, agregar contenidos transversales como diversidad, equidad y sostenibilidad ayudan a comprender el cuerpo como una construcción social, histórica y educativa (Devís et al., 2024; Dupuy, 2023).

Análisis integrados: Sentidos del cuerpo en la Educación Física

La obra de Le Breton se convierte, de este modo, en un recurso esencial para entender las interpretaciones del cuerpo en la educación y para fomentar una enseñanza corporal reflexiva y centrada en el ser humano, que entienda el cuerpo como un espacio de conocimientos, sentidos y experiencias personales en continua constitución, las voces docentes y los lineamientos curriculares permiten reconocer un panorama complejo y desafiante en torno a la EF, así, la comprensión del cuerpo desde la obra principal,

rompe con las miradas reduccionistas y propone entenderlo como un componente simbólico, cultural y subjetivo. Esta postura resitúa la EF más allá del simple desarrollo físico, proyectándola como un espacio de sentido, expresión y experiencia. Por otro lado, esas concepciones expresadas por los docentes revelan tensiones entre prácticas tradicionales centradas en la técnica, el rendimiento o el deporte, entre las apuestas reflexivas que valoran la vivencia y la subjetividad del cuerpo. Aunque, emergen discursos críticos en las prácticas educativas, que evidencian la necesidad de formación continua y revisión de las propias concepciones pedagógicas en el área de la EF. Seguidamente, el análisis de las mallas curriculares en primaria, secundaria y educación superior confirma la persistencia de enfoques instrumentales y normativos; si bien existen avances hacia propuestas integrales, la EF sigue anclada en discursos estructuralistas, con escasa integración de perspectivas sensibles, culturales y reflexivas del cuerpo. En general, los planes analizados muestran que se está avanzado para vincular el cuerpo como un elemento de construcción simbólica y en esa apertura curricular hacia una educación corporal sociocultural y situada. Pensar el cuerpo como educación emergente exige reconocerlo como un espacio cargado de significados, capaz de expresar, transformar y construir sentidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que, para formar a los futuros docentes implica abrir espacios de reflexión crítica sobre el cuerpo, el poder y la cultura, en contextos complejos y diversos.

A continuación, se presenta la matriz (**tabla 1**) categorial que organiza los descubrimientos e interpretaciones-comprensiones surgidos del análisis hermenéutico del texto de David Le Breton (2013), las entrevistas semiestructuradas a docentes de diferentes niveles educativos y el análisis de los documentos curriculares de EF. Esta tabla posibilita conectar de forma resumida las categorías de análisis del estudio, las fuentes de donde provienen los significados, y la interpretación y comprensión construida en el proceso investigativo. Además, se sintetizan los sentidos emergentes identificados que aportan a la reflexión actual sobre la EF.

Tabla 2.

Matriz categorial de sentidos emergentes

Categoría Analítica	Fuente de Análisis	Interpretación y Comprensión	Sentidos Emergentes Identificados para la Actualidad
El cuerpo como construcción simbólica	(Le Breton, 2013); entrevistas; mallas curriculares; (Butler, 2001); (Foucault, 2002); (Merleau-Ponty, 1993).	Entender el cuerpo no solo como una dimensión biológica, sino como un espacio simbólico y cultural con significados construidos socialmente.	Es fundamental aceptar que, en la educación, el cuerpo es un lugar lleno de significados, diversidad y construcción identitaria.
Saberes corporales	(Le Breton, 2013); entrevistas; mallas curriculares; (Gallo Cadavid, 2009; Gallo Cadavid, 2012); (Shusterman, 2008).	Los saberes corporales emergen de la experiencia vivida, las emociones y la percepción, y esto debe tener importancia en la formación.	Revalorizar los saberes sensibles, experienciales y corporales como parte integral de la formación educativa.
Corporalidad y subjetividad	(Le Breton, 2013); entrevistas; mallas curriculares; (Stirrup & Hooper, 2021); (Bourdieu, 2000; Bourdieu, 2007); (Butler, 2001).	La corporalidad es inseparable de la subjetividad y la identidad. El cuerpo es mediador entre el individuo, la sociedad y el mundo.	Reconocimiento del cuerpo como constitutivo de la identidad, la subjetividad y los vínculos sociales en la educación.
Educación corporal y currículo	(Le Breton, 2013); entrevistas; mallas curriculares; (Dupuy, 2023); (Freire, 2012); (Grundy, 1998); (Skliar, 2002).	Es crucial que la formación física vaya más allá de lo meramente técnico o biológico, integrado en el plan de estudios el significado simbólico y cultural del cuerpo.	Necesidad de replantear los planes de estudios, integrando una perspectiva inclusiva y humanística del cuerpo en los recorridos formativos.
Hermeneútica educativa	(Le Breton, 2013); entrevistas; mallas curriculares; (Gadamer, 1998); (Ricoeur, 2002).	La hermenéutica permite comprender e interpretar los significados que provienen del cuerpo y la Educación Física (EF), superando las limitaciones lineales.	Es importante la interpretación y el entendimiento profundo como camino para repensar y dar un nuevo valor a la Educación Física (EF) y sus discursos dominantes.

Nota. Elaboración Propia

Los hallazgos sintetizados en esta **tabla 1**, permite conectar con las ideas destacadas de autores en educación y el cuerpo. La visión de Le Breton (2013), que ve el cuerpo como una construcción simbólica y cultural, se une a lo que dice Foucault (2002), el cuerpo es donde se refleja el poder y las normas sociales.

Por ello, la importancia de desafiar las ideas dominantes en los espacios educativos. Además, Butler (2001) ayuda a entender cómo el cuerpo actúa y como esto influye en la formación de nuestra identidad, llevando a ver la EF como un lugar para cambiar significativamente y resistir. Gadamer (1998), por su parte, destaca la importancia del diálogo y la interpretación en la enseñanza, dejando atrás las visiones simplistas. Esto se une a lo que plantea Ricoeur (2002), quien resalta como medimos simbólicamente al construir el significado, y a Grundy (1998) y Skliar (2002), quienes sugieren un plan de estudios práctico que valore la diversidad corporal y personal, estas ideas reafirman la necesidad apremiante de que los planes de estudio de EF se enfoquen en el desarrollo crítico y humano del individuo.

CONCLUSIÓN

Esta investigación permitió interpretar los sentidos del cuerpo desde la obra de David Le Breton, Desde esta perspectiva Hermenéutica, el estudio desentraña los significados del cuerpo y del campo de la EF, comprendiendo dimensiones que atraviesan la subjetividad, la cultura y el aprendizaje, a partir de las concepciones docentes y los discursos curriculares. Así, cumpliendo con el objetivo de comprender el cuerpo como una construcción simbólica cargada de historia, sentimientos y vivencias, que exige una comprensión más allá de lo biológico o funcional; La conexión con entrevistas y los análisis revelaron que, al menos desde una perspectiva académica y teórica, es posible fortalecer el diálogo, permitiendo identificar tensiones, limitaciones y posibilidades en los discursos educativos actuales.

A pesar de esto, actualmente en la práctica diaria de la EF, aún se observan enfoques aislados, utilitarios y estandarizados que complican la verdadera incorporación de estos planteamientos; los hábitos escolares, las políticas educativas estructuralistas y la resistencia docente a innovar, impiden que las ideas novedosas se cumplan en la actualidad del ámbito educativo. En relación con esto, los resultados brindan caminos inexplorados para entender la EF de otra manera, como un espacio educativo que aprecie la diversidad, la empatía y la condición individual del cuerpo. Se hace hincapié en lo crucial que es cuestionar las visiones tradicionales y avanzar hacia modelos educativos variados, reflexivos y con capacidad de análisis, que aporten a un desarrollo humano actualizado. Esta investigación se plantea como una invitación a seguir identificando en cuerpo no únicamente como un objeto de estudio, sino como individuo con experiencias, formas de expresión y potencial de cambio educativo.

Agradecimientos

A la Universidad de San Buenaventura-Medellín y a la Universidad Autónoma de Sinaloa por la formación investigativa que hacen posible este tipo de trabajos. También al Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico 2025 (Programa Delfín), por propiciar

el encuentro académico entre la investigadora y el investigador. Se reconoce de manera especial el compromiso y acompañamiento de la Dra. Irma Leticia Zapata Rivera. Y, Algunas herramientas digitales fueron empleadas como apoyo complementario, sin sustituir la autoría intelectual ni el juicio académico del trabajo.

Declaración de conflicto de interés y financiación: No presenta.

REFERENCIAS

- Águila Soto, C., & López Vargas, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física (Body, corporeity and education: a reflexive view from Physical Education). *Retos*, 35, 413–421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa (2.^a ed.). La Muralla. <https://n9.cl/taays>
- Bourdieu, P. (2000). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto. Taurus. <https://n9.cl/t7r5hp>
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Siglo XXI Editores. <https://acortar.link/LZ26v9>
- Butler, J. (2001). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós. https://www.lauragonzalez.com/TC/El_genero_en_disputa_Buttler.pdf
- Butler, J., & Fraser, N. (2000). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo. *Traficantes de sueños*. <https://n9.cl/fv9ynm>
- Csordas, T. J. (1993). Somatic modes of attention. *Cultural Anthropology*, 8(2), 135–156. <https://doi.org/10.1525/can.1993.8.2.02a00010>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th ed.). SAGE Publications. <https://n9.cl/859gfr>
- Devís-Devís, J., Molina, P., & Peiró-Velert, C. (2024). La Educación Física escolar en la encrucijada: reflexiones para un futuro posible. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, 438(3, suplemento), 48–62. <https://reefd.es/index.php/reefd/article/view/4458>
- Dupuy, M. (2023). Currículum y Educación Física: Aportes para una revisión crítica de las prácticas corporales dominantes. *Educación Física y Ciencia*, 25(1), e246. <https://doi.org/10.24215/23142561e246>
- Evans, J., Rich, E., Davies, B., & Allwood, R. (2008). Body pedagogies, P/policy, health and gender. *British Educational Research Journal*, 34(3), 387–402. <https://doi.org/10.1080/01411920802042812>
- Fernández Balboa, J. M. (Ed.). (1997). Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport. State University of New York Press. <https://n9.cl/bc091f>

- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1969).
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed., J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores. <https://n9.cl/guwm4>
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II: Ergänzungen · Register* (M. Olasagasti, Trad.). Ediciones Sígueme. (Original publicado en 1986 por J. C. B. Mohr, Tübingen). <https://n9.cl/8z8wtr>
- Gallo Cadavid, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 231-241. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137013>
- Gallo Cadavid, L. E. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), 825-843. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338573003>
- Gendlin, E. T. (1992). La primacía del cuerpo, no la primacía de la percepción. *Hombre y Mundo*, 25(3-4), 341-353. https://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2220.html
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (P. Manzano, Trad.). Ediciones Morata. <https://n9.cl/6bgra>
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Kirk, D. (2019). *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429326301>
- Le Breton, D. (2013). *Antropología del cuerpo y modernidad* (P. Malher, Trad.). Lectulandia. (Obra original publicada en 1990). <https://n9.cl/6xcksl>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Ediciones Planeta-De Agostini. (Obra original publicada en 1945). <https://n9.cl/ig98a>
- Parlebas, P. (2020). Educación física y praxiología motriz [Artículo original en portugués]. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.20396/conex.v18i0.8659657>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II* (P. Corona, Trad.; 2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1986). <https://n9.cl/ugrft>
- Shilling, C. (2016). *The body: A very short introduction*. Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/the-body-a-very-short-introduction-9780198739036>
- Shusterman, R. (2008). *Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511802829>
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>

- Stirrup, J., & Hooper, O. (Eds.). (2021). Critical pedagogies in physical education, physical activity and health. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003003991>
- Stolz, S. (2014). The Philosophy of Physical Education: A New Perspective. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315762258>
- Tinning, R. (2009). Pedagogy and human movement: Theory, practice, research. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203885499>