

Del Cuerpo-Objeto al Cuerpo-Sujeto: Fundamentos Antropológicos de David Le Breton para Repensar la Educación Corporal¹

From the Body-Object to the Body-Subject: Anthropological Foundations of David Le Breton to Rethink Bodily Education // Do Corpo-Objeto ao Corpo-Sujeito: Fundamentos Antropológicos de David Le Breton para Repensar a Educação Corporal

Thomas Pérez Restrepo²

Universidad de San Buenaventura

Thomas.perez@tau.usbmed.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8789-358>

Fecha de recepción: 9 julio de 2025

Fecha de aceptación: septiembre 9 de 2025



Como citar: Pérez Restrepo, T. (2025). Del cuerpo-objeto al cuerpo-sujeto: Fundamentos antropológicos de David Le Breton para repensar la Educación Corporal. Revista CorpoGrañas, 13(13), pp.238-254
DOI: <https://doi.org/10.14483/25909398.23859>

¹ Artículo de reflexión

² PhD(c), Thomas Pérez Restrepo docente tiempo completo Universidad de San Buenaventura Medellín

Resumen

Este artículo examina las contribuciones del pensamiento antropológico y sociológico de David Le Breton que sirven para pensar la Educación Física al proponer la Educación Corporal como una perspectiva pedagógica alternativa a los modelos tradicionales. Se establece una distinción conceptual entre el cuerpo-objeto (*Körper*), asociado a los enfoques mecanicistas de la Educación Física, y el cuerpo-sujeto (*Leib*), que fundamenta la propuesta de una Educación Corporal. Esta última integra la experiencia vivida, la sensibilidad y la construcción simbólica de la corporeidad. El análisis destaca el cuerpo como un territorio de significación, donde prácticas como el caminar se convierten en actos educativos contemplativos. El trabajo argumenta que las ideas de Le Breton ofrecen aportes cruciales para la pedagogía: (1) superar el dualismo cartesiano integrando dimensiones físicas, emocionales y cognitivas; (2) vincular la corporeidad con los procesos de formación (*bildung*); y (3) promover didácticas centradas en la experiencia sensorial y la creatividad. En síntesis, el artículo propone una reorientación de la Educación Física hacia un enfoque holístico que valora el cuerpo como fundamento de la experiencia humana, integrando en su núcleo la dimensión contemplativa de la Educación Corporal.

Palabras clave

corporeidad, cuerpo, educación corporal, educación física, pedagogía

Abstract

This article examines the contributions of David Le Breton's anthropological and sociological thought to Physical Education by proposing Corporal Education as an alternative pedagogical perspective to traditional models. A conceptual distinction is established between the body-as-object (*Körper*), associated with mechanistic approaches in Physical Education, and the body-as-sub-

ject (*Leib*), which grounds the proposal for Corporal Education. The latter integrates lived experience, sensibility, and the symbolic construction of corporeality. The analysis highlights the body as a territory of meaning, where practices such as walking become contemplative educational acts. The work argues that Le Breton's ideas offer crucial contributions to pedagogy: (1) overcoming Cartesian dualism by integrating physical, emotional, and cognitive dimensions; (2) linking corporeality with the processes of formation (*bildung*); and (3) promoting didactics centered on sensory experience and creativity. In summary, the article proposes a reorientation of Physical Education toward a holistic approach that values the body as the foundation of human experience, integrating the contemplative dimension of Corporal Education at its core.

Keywords

corporal education, body, physical education, corporeality, pedagogy

Resumo

Este artigo examina as contribuições do pensamento antropológico e sociológico de David Le Breton que servem para pensar a Educação Física ao propor a Educação Corporal como uma perspectiva pedagógica alternativa aos modelos tradicionais. Estabelece-se uma distinção conceitual entre o corpo-objeto (*Körper*), associado às abordagens mecanicistas da Educação Física, e o corpo-sujeito (*Leib*), que fundamenta a proposta de uma Educação Corporal. Esta última integra a experiência vivida, a sensibilidade e a construção simbólica da corporeidade. A análise destaca o corpo como um território de significação, onde práticas como o caminhar se convertem em atos educativos contemplativos. O trabalho argumenta que as ideias de Le Breton oferecem contribuições cruciais para a pedagogia: (1) superar o dualismo cartesiano integrando dimensões físicas, emocionais e

cognitivas; (2) vincular a corporeidade com os processos de formação (*bildung*); e (3) promover didáticas centradas na experiência sensorial e na criatividade. Em síntese, o artigo propõe uma reorientação da Educação Física para uma abordagem holística que valoriza o corpo como fundamento da experiência humana, integrando em seu núcleo a dimensão contemplativa da Educação Corporal.

Palavras-chave

educação corporal, corpo, educação física, corporeidade, pedagogia.

Introducción

Las discusiones que han atravesado la historia de la educación en relación con la dicotomía cuerpo-educación han puesto en evidencia la importancia que el constructo de cuerpo ha tenido para las concepciones y reflexiones sobre los sistemas educativos alrededor del mundo. De allí surge la inquietud por el cuerpo en la educación, la cual se articula desde dos perspectivas teóricas fundamentales. La primera concibe el cuerpo como una máquina compuesta de órganos que permite ejecutar movimientos, cuya problemática se relaciona con la naturalización y una visión materialista que se vincula directamente con la reflexión de la Educación Física (EF) (*Körpererziehung*) (Gallo Cadavid *et al.*, 2011). La segunda perspectiva comprende el cuerpo como aquel que "es susceptible a otros cuerpos y al contexto que lo rodea" (Pérez Restrepo *et al.*, 2025, p. 576), arraigándose en una dimensión social y simbólica desde la cual se ubica la Educación Corporal (EC) (*Leibeserziehung*).

Estas visiones, grosso modo, se relacionan con la distinción entre el cuerpo vivido (*Léib*) y el cuerpo físico (*Körper*). El primero hace referencia al cuerpo fenomenológico, es decir, aquel que posibilita toda experiencia

humana; toda relación del ser humano con el mundo está mediada por el cuerpo (Van Manen, 2003). El segundo parte de una concepción anatomo-fisiológica en la que se privilegian el entrenamiento y la salud. Por consiguiente, la EC se ubica en la concepción *Léib*, dado que "los cuerpos son lugares de existencia, territorios de la memoria, de la desesperación y del deseo, o de su anhelo; pero esos lugares son, en realidad, bien singulares, se reivindican como algo propio" (Nancy, 2003, p. 15). Así, la EC surge como una aproximación pedagógica que busca "convertir el arte de educar en un acontecimiento creador de nuevas formas de vida más extensas e intensas, para afirmar la textura plural de los cuerpos" (Skliar & Téllez, 2008, p. 154).

En este contexto, el presente análisis se sitúa desde la perspectiva de la EC. En la época contemporánea existe una encrucijada paradigmática en torno al modo en el que se ubica al cuerpo en la educación. Los modelos tradicionales, influenciados por tendencias cartesianas, limitan el abordaje holístico del ser humano en movimiento. La separación radical entre mente y cuerpo, característica del pensamiento occidental, ha fragmentado las concepciones sobre la corporalidad, reduciéndola únicamente a aspectos biomecánicos y médicos, desconociendo totalmente la experiencia humana (Águila Soto & López Vargas, 2018).

La EC surge entonces como crítica al significado, sentido y valor que se le ha dado al cuerpo en la educación, otorgándole una reflexión antropológica que problematiza el dualismo que desarraigó al hombre de su cuerpo. De este modo:

La Educación Corporal adquiere significado en la unidad del hombre con su propio cuerpo en su amplia trama corporal: los gestos, la palabra, la mirada, la expresión de las emociones, la experiencia corporal, el dolor, el movimiento del propio cuerpo,

el contacto y todo aquello que impregna de contenido simbólico al cuerpo. Educación Corporal está proponiendo educar para pensar, está proponiendo educar para sentir (Gallo Cadavid *et al.*, 2011, p. 51).

En este contexto, es imperativo reconocer que el cuerpo no funciona como una máquina, sino como un sistema complejo, dinámico y auto-organizado, íntimamente conectado con dimensiones emocionales, cognitivas, sociales y espirituales de la experiencia (Battan Horenstein, 2023). La separación dicotómica entre mente y cuerpo, fundamental en el cartesianismo, ha demostrado ser no solo conceptualmente problemática, sino pedagógicamente contraproducente, dado que:

Hablar de lo corporal no implica ninguna desvalorización de la mente o de la conciencia o del pensamiento. Hablar del cuerpo es hablar en primera persona, soy un cuerpo que puede decir yo. El ser humano "aparece" en el mundo por su condición corporal, aunque paradójicamente nos han enseñado que lo más hondo es, justamente, lo que no se ve: el alma, la mente, el espíritu, y que el cuerpo es tan sólo algo que nos soporta, pero es precisamente por el cuerpo como tenemos presencia en el mundo (Gallo Cadavid *et al.*, 2011, p. 49).

La tradición mecanicista de la educación y de la EF presenta limitaciones específicas que obstaculizan la posibilidad e implementación de una visión alternativa como la EC. En primer lugar, la fragmentación de la experiencia corporal en componentes aislados (fuerza, resistencia, flexibilidad, coordinación) impide una comprensión holística del movimiento como expresión integral del ser. En segundo lugar, la imposición de patrones de movimiento estandarizados desconoce las particularidades individuales y los ritmos naturales de desarrollo corporal. En tercer lugar, la obsesión por la medición cuantitativa (tiempos, distancias, repeticiones) marginaliza aspectos cualitativos fundamentales como la sensibilidad corporal, la fluidez del movimiento y la armonía psicosomática.

Esta problemática ha generado que la educación conciba el cuerpo como un objeto de disciplinamiento y control (Foucault, 2002). Tal situación adquiere relevancia en el contexto actual, donde los sistemas educativos tradicionales continúan reproduciendo dispositivos disciplinarios que reducen la corporeidad a un conjunto de técnicas normalizadoras, fragmentando la experiencia integral del sujeto. Esta problemática encuentra resonancia en McLaren (1997), quien advierte que "no podemos pasar por alto los cuerpos. Pero, aunque esto sea evidente, la institución educativa ha tenido un clamoroso éxito en ignorar al cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en la práctica de las teorías educativas" (p. 85).

Ante esta situación, surge la necesidad de construir marcos teóricos alternativos que aporten a los objetivos, concepciones y reflexiones en torno a la EC. En este sentido, la EF debe reorientarse para:

desarrollar un acto consciente con el propósito de darle sentido y significado a la experiencia de habitar nuestro cuerpo, vinculando la intención con la acción educativa (no necesariamente acción motriz). De esta manera, la EF se enfoca desde una perspectiva sistemática y compleja, donde la vivencia de las propuestas corporales y motrices conecta al ser consigo mismo, con los otros y con el entorno (Águila & López, 2019, p. 416).

El proceso de formación (*bildung*) debe integrar enfoques que favorezcan la sabiduría inherente del cuerpo, cultiven la sensibilidad propioceptiva, integren dimensiones físicas, emocionales y cognitivas del aprendizaje, y promuevan una relación armoniosa entre el individuo y su entorno natural y social. La EC constituye en sí "un marco de reflexión para pensar la formación humana ligada a una forma superior de humanización" (Gallo Cadavid *et al.*, 2011, p. 296).

Cuando situamos la EC en clave pedagógica, se enfatizan las dimensiones lúdica, poética, histórica, ontológica y estética, partiendo de la idea de que la educación está atravesada por la experiencia y, por lo tanto, por el cuerpo. Por consiguiente, "la experiencia es lo que nos pasa y lo que al pasarnos nos confiere sentido, la experiencia no es lo que te sucede, sino lo que haces con lo que te sucede" (Gallo Cadavid *et al.*, 2011, p. 296). Con respecto a las dimensiones de la EC, es posible evidenciar desde la postura de Gallo Cadavid *et al.* (2011) las siguientes:

➤ **Estética:** Busca cultivar una sensibilidad educada que va más allá de teorías sobre el arte o la belleza, centrándose en desarrollar maneras de sentir que permitan una receptividad más profunda con nosotros mismos, los otros y el mundo. Se busca que la experiencia estética, que pasa por el cuerpo, permita buscar en la sensibilidad un espacio para el potenciamiento de la formación humana. Es estética en tanto modifica las percepciones sobre el mundo del sujeto que se forma abriendo nuevos modos de accionar, de observar y de interpretar el mundo de la vida (Heidegger, 2007).

➤ **Ontológico:** Se remite a todas las experiencias corporales que interpelan al ser. En un tiempo, espacio y contexto en específico. Es lo que le permite al ser humano construir su realidad y un saber sobre sí mismo. En tanto, el proceso de formación es un proceso de autoconocimiento que permiten entender el lugar que se ocupa en el mundo. Implica ser consciente de la subjetividad, la emoción, la sensorialidad y la expresividad del cuerpo, entendiéndolo como un saber de sí mismo y un espacio fundamental para el aprendizaje, la identidad y la comprensión del ser.

➤ **Histórico:** Refiere a todos aquellos sucesos que han constituido al cuerpo en su devenir temporal y cultural. El cuerpo es un territorio de experiencia. Allí se tatúan, se cicatrizan y se resguardan las memorias de una

historia personal. Una historia que no es contada por un estado es una historia de lo cotidiano, de los momentos, de los datos marginados, de la experiencia humana es, en esencia, la palabra viva de la subjetividad humana.

➤ **Poético:** Se evoca que la EC es "educación de la sensibilidad, educación del gusto, educación en las prácticas de sí y educación sensorial" (Gallo Cadavid *et al.*, 2011, p. 297). Es un cuerpo que sensible y susceptible a otros cuerpos, pero no solo eso, sino también a lo artístico, a la materialidad, al lenguaje, a la comunicación. Es todo lo que un cuerpo puede humanizar a través de la interacción. A través del cuerpo, le damos sentido al mundo, en clave estética y poética.

➤ **Lúdico:** Ancla esta propuesta al juego que permite la comprensión de las vivencias, de eso que nos pasa cuando realizamos una práctica corporal. Tiene que ver "con el sentido de alguna vivencia, entonces lo que nos pasa cuando jugamos, bailamos, nos reímos o nos embriagamos, tiene que ver con la posibilidad del desborde de sentimientos creativos" (Gallo Cadavid *et al.*, 2011, p. 293)

De este modo, "con la Educación Corporal decimos que las ideas dominantes del cuerpo en la Educación no merecen su reproducción, sino que más bien requieren de algo nuevo" (Gallo Cadavid *et al.*, 2011, p. 294). En este contexto de búsqueda de alternativas teóricas, se retoma el trabajo intelectual desarrollado por David Le Breton, antropólogo y sociólogo francés, quien emerge como un pensador fundamental para la reconceptualización contemporánea del cuerpo y sus implicaciones para repensar la educación. Su obra, situada en la intersección de la antropología médica, la *sociología del cuerpo* y la fenomenología ofrece una perspectiva crítica y alternativa a los modelos educativos hegemónicos.

A través de una prolífica producción intelectual que incluye obras fundamentales como *Sociología del cuerpo*

(1992), *Antropología del cuerpo y modernidad* (1995) y *Elogio del caminar* (2000), Le Breton desarrolla un corpus teórico que permite repensar la EC desde una perspectiva fenomenológica y antropológica. Su enfoque ofrece un conjunto de principios teóricos y reflexiones que funcionan como fundamentos para reconceptualizar la EC y la relación existente entre cuerpo-educación.

Estas concepciones tienen implicaciones profundas para repensar el cuerpo en la educación y la educación del cuerpo, pues:

La Educación Corporal no sólo traza nuevos modos de relacionar las ideas de cuerpo y educación en el contexto pedagógico, sino que también le otorga un valor al cuerpo, en su intención de abrir alguna posibilidad para pensar la educación de modo diferente al del disciplinamiento, la corrección y la docilización (Gallo Cadavid *et al.*, 2011, p. 56).

La tesis central de este análisis sostiene que las concepciones antropológicas y sociológicas del cuerpo desarrolladas por David Le Breton, particularmente sus reflexiones sobre la experiencia del caminar ofrecen un marco conceptual para reorientar la EF. Se argumenta que esta reorientación es posible al adoptar la EC como enfoque pedagógico alternativo y crítico a la relación cuerpo-educación y a la EF tradicional.

Si bien Le Breton no desarrolla explícitamente una propuesta educativa, su enfoque fenomenológico del cuerpo-sujeto, en oposición al cuerpo-objeto de las instituciones normalizadoras, permite derivar fundamentos conceptuales para una educación que privilegie la experiencia vivida, la autonomía corporal y la relación armónica con el entorno.

Como señalan Pérez Restrepo *et al.* (2025):

no existe una única idea de cuerpo, y que las posiciones frente a él oscilan entre lo tradicional y lo actual, entre lo real y lo imaginario, entre la pureza y la amalgama. Por lo tanto, lo más aproximado, o tal vez lo menos arriesgado cuando se intenta hablar de cuerpo, es que como constructo teórico es una categoría difícil de asir, sin embargo, siempre será probable y actual discutir en torno a él. (p. 569)

Esta pluralidad conceptual refuerza la pertinencia de explorar las contribuciones de Le Breton como marco alternativo para fundamentar una educación corporal que trascienda las limitaciones de los paradigmas tradicionales y abra nuevas posibilidades para la formación humana integral.

El concepto de cuerpo en Le Breton: diferenciación entre cuerpo-objeto y cuerpo-sujeto

La distinción conceptual que David Le Breton desarrolla a lo largo de su obra parte de la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty (1993), estableciendo una diferenciación completamente necesaria para el tratamiento sociológico y antropológico del cuerpo. Esta influencia constituye un fundamento teórico crucial en el pensamiento de Le Breton, donde se establece que:

El cuerpo es nuestro medio general de poseer un mundo. Ora se limita a los gestos necesarios para la conservación de la vida y, correlativamente, propone a nuestro alrededor un mundo biológico; ora, jugando con sus primeros gestos y pasando de su sentido propio a un sentido figurado, manifiesta a través de ellos un nuevo núcleo de significación: es el caso de los hábitos motores, como el baile. (Merleau-Ponty, 1993, p. 163)

En este sentido, se establece la idea de que el cuerpo no es un mero objeto en el espacio, sino la condición primordial a través de la cual el espacio adquiere sentido y se vincula con nuestra existencia. El cuerpo, como ser-en-el-mundo (*être-au-monde*), arraiga el espacio en la experiencia vivida (González Di Piero, 2012). En cualquier caso, es el cuerpo el que nos sitúa en el espacio y, por tanto, en una existencia situada y enraizada. Así, "El espacio no es el medio contextual (real o lógico) dentro del cual las cosas están dispuestas, sino el medio gracias al cual es posible la disposición de las cosas" (Merleau-Ponty, 1993, p. 258).

Esta perspectiva encuentra resonancia en Le Breton (2002a), quien afirma que "el cuerpo se impone, hoy, como un tema predilecto del discurso social, lugar geométrico de la reconquista de uno mismo, territorio a explorar, indefinidamente al acecho de las incontables sensaciones que oculta" (p. 142). Desde esta visión fenomenológica se comprende lo que se denomina *cuerpo-sujeto*, explicado por Merleau-Ponty (1993) como "el cuerpo no es un objeto transparente [...] si es una unidad expresiva que uno solo puede aprender a conocer asumiéndola, esta estructura se comunicará al mundo sensible" (p. 222).

El *cuerpo-sujeto* parte de la premisa de que en el "cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva" (Le Breton, 2002b, p. 7). Esta visión nos ubica en el *Léib*, un cuerpo que implica comunicación, que es susceptible a otros cuerpos y, por lo tanto, está permeado por lo social y cultural. De allí surge la *corporeidad*, entendida básicamente como el modo en que el cuerpo "produce sentido continuamente y de este modo el hombre se inserta en la sociedad" (Le Breton, 2002b, p. 8). Esta perspectiva tiene implicaciones significativas en el ámbito de la EC, al enfatizarse en la necesidad de privilegiar la experiencia subjetiva del movimiento y la percepción corporal como medio para el conocimiento del mundo y como proceso de formación (*bildung*).

En el sentido, de que la *bildung* es "el proceso por el que se adquiere cultura, como la cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto" (Gadamer, 1997, p. 38). A través del cuerpo —y la corporeidad— se adquieren múltiples dimensiones culturales: "técnicas corporales, actividades perceptivas, gestos corporales, reglas de etiqueta, expresión de los sentimientos, técnicas de mantenimiento del cuerpo, inscripciones corporales, conductas corporales" (Le Breton, 2002b, p. 13).

Para Le Breton (2002b), el cuerpo no es una naturaleza, sino una construcción social y cultural. Esta perspectiva antropológica confronta las concepciones biologicistas y mecanicistas que han dominado la Educación, la EF y las investigaciones sobre el cuerpo en las ciencias sociales. Estas visiones tradicionales han convertido el cuerpo en un "cuerpo sospechoso. El universo de lo vivido, de lo sentido, tal como aparece a partir de la actividad sensorial, cae en desgracia a favor de un mundo inteligible, que sólo puede ser expuesto, sin errores, por el pensamiento racional" (Le Breton, 2002a, p. 184). Desde esta mirada emerge la distinción fundamental entre *cuerpo-objeto* y *cuerpo-sujeto*. El primero, hace referencia al cuerpo arraigado a las dimensiones anatómicas, fisiológicas y biomecánicas, constituyendo el blanco privilegiado de las técnicas disciplinarias modernas. El segundo, representa la dimensión experiencial, fenomenológica y significativa de la corporeidad humana.

No obstante, esto no implica una concepción errónea sobre alguna de estas dimensiones, sino que ambas se complementan para comprender la complejidad que el cuerpo lleva en su totalidad. Como señala Merleau-Ponty (1993):

vivir (*Leben*) es una operación primordial por la cual es posible vivenciar (*erleben*) tal o cual mundo. El cuerpo es el mediador del mundo y también es nuestro medio general de poseer el mundo, por ello ser cuerpo (*Leib*) es estar anudado a un cierto Mundo. (p. 176)

La importancia de esta distinción conceptual para pensar la Educación Corporal radica en que permite identificar los fundamentos antropológicos implícitos en las diferentes concepciones y prácticas educativas. Mientras las aproximaciones tradicionales se basan en la concepción del cuerpo-objeto —susceptible de ser medido, entrenado, controlado y optimizado—, las reflexiones de Le Breton apuntan hacia el reconocimiento del cuerpo-sujeto como territorio de experiencia, significación y creatividad.

Esta comprensión del cuerpo como estructura simbólica y cultural repercute profundamente en las concepciones de la relación cuerpo-educación, sugiriendo la necesidad de superar los enfoques puramente técnicos y biomecánicos para incorporar la dimensión significativa y experiencial de la corporeidad.

En este sentido, Le Breton (2000) en su texto *El cuerpo y la educación* establece que:

La educación no es más que una herramienta cuyas disposiciones antropológicas son poderosas, pero no vale más que lo que valen los educadores, está relacionada con la calidad de su presencia, la capacidad para suscitar confianza, su solidez radica en jugar el papel del relevo. [...] El niño se abre al mundo del sentido y de las sensaciones, aprende con todo su cuerpo. Realiza el aprendizaje de la libertad, descubre su capacidad de crear los límites del mundo en el cual cree vivir lo más feliz posible. (p. 42)

Esta fundamentación no solo refuerza la idea del cuerpo como un espacio de construcción simbólica y no meramente instrumental, sino que también enfatiza el papel que el educador tiene como facilitador de un proceso de aprendizaje encarnado, donde "las percepciones sensoriales, la sensación y la expresión de las emociones" (Le Breton, 2000, p. 56) son centrales en el desarrollo humano. En consonancia con la EC, Le Breton desafía los paradigmas educativos que reducen el cuerpo a su funcionalidad, permitiendo reinterpretar y proponer una

educación que:

reconoce que el cuerpo es la presencia misma de la persona. El cuerpo piensa, elige, juzga, interpreta, crea valores, siente, imagina; por eso el pensamiento, el querer, el amar, el desear, el dolor, y todo aquello que 'me' pasa, acontece en el propio cuerpo (Gallo Cadavid *et al.*, 2011, p. 295).

La propuesta que se deriva de la concepción de cuerpo de David Le Breton apuesta "por una educación en la que se aspira a caminar hilando luces y aperturas entre motricidad, sensibilidad, amorosidad, placeres, ética y estética, en interacción y unidad en la que soy cuerpo como lugar de la existencia" (Uribe Pareja, 2023, p. 38).

Esta perspectiva remite, en la obra de Le Breton (2002a), a lo que se denomina *cuerpo significante*. Esta conceptualización surge de la premisa de que las actividades perceptivas del ser humano están cultural y socialmente moldeadas. El ser humano como sujeto social implica que su interacción influya en cómo se adoptan gestos, posturas, movimientos, donde cada uno de estos es portador de sentido y significado al estar inmerso en un sistema de comunicación sensorial.

El cuerpo significante emerge de la comprensión de que "las actividades perceptivas del hombre están cultural y socialmente modeladas" (Le Breton, 2002b, p. 9). Esta dimensión semiótica del cuerpo implica que cada gesto, cada postura, cada movimiento es portador de sentido y está inscrito en un sistema de signos que permite la comunicación social. El cuerpo humano está socialmente construido en el doble sentido de que es, a la vez, producto de las condiciones sociales de su construcción y de las categorías de percepción que se le aplican.

Roland Barthes (2023), en su análisis de los sistemas de signos, establece que el vestido, la comida, los gestos, las posturas forman sistemas de signos, es decir, códigos de significaciones. Así, la gestualidad es una producción

singular del actor que moviliza de manera específica el simbolismo corporal disponible (Le Breton, 2002b).

En el contexto de la EC como alternativa pedagógica de la EF, adoptar la perspectiva del *cuerpo significante* implica modificaciones en los objetivos y en la didáctica de la EF. En lugar de privilegiar la repetición técnica, se busca una pedagogía que promueva la exploración y experimentación corporal, el autoconocimiento y el reconocimiento del cuerpo como un medio activo de formación. La educación se concibe, entonces, como un acto profundamente estético, lúdico y poético, donde el cuerpo es el medio que permite catalizar el acceso a las dimensiones más profundas de la experiencia humana. Se enfatiza la enseñanza a través de signos de lo sensible, hedonistas, creativos y de la memoria (Gallo Cadavid, 2012), lo que transforma la didáctica de su condición normativa a una de encuentro y mediación con lo sensible. Esto replantea la didáctica de la EF, ya que las prácticas no se centran en el dominio de habilidades motrices estandarizadas, sino en la creación de significado a partir del movimiento. Por lo tanto, la EF en clave de EC debe ser un espacio de "devenir-acontecer-experimentar entre cuerpo, motricidad, culturas, experiencia y trans(formación)" (Uribe Pareja, 2023, p. 45), donde la corporeidad se constituye como el núcleo de la práctica educativa.

Ahora bien, mientras las aproximaciones tradicionales se basan en la concepción del *cuerpo-objeto* —susceptible de ser medido, entrenado, controlado y optimizado—, las reflexiones de Le Breton apuntan hacia el reconocimiento del *cuerpo-sujeto* como territorio de experiencia, significación y creatividad. Esta comprensión del cuerpo como estructura simbólica y cultural repercute profundamente en las concepciones de la relación cuerpo-educación, sugiriendo la necesidad de superar los enfoques puramente técnicos y biomecánicos

para incorporar la dimensión significativa y experiencial de la corporeidad. Sin embargo, la aplicación de estos conceptos en la práctica educativa no está exenta de tensiones. La transición de un enfoque técnico a uno fenomenológico enfrenta resistencias institucionales y culturales. Por un lado, la medición y la cuantificación del rendimiento físico —tan arraigadas en la Educación Física— son difíciles de abandonar, ya que responden a lógicas de evaluación y control. Por otro lado, la subjetividad del *cuerpo-sujeto* puede chocar con la necesidad de establecer objetivos curriculares y metodologías estandarizadas en un contexto escolar masificado. Además, la concepción del cuerpo como una construcción social puede ser interpretada como una desvalorización de su dimensión biológica y fisiológica, un riesgo que Le Breton mismo advierte al señalar que ambas dimensiones (*cuerpo-objeto* y *cuerpo-sujeto*) se complementan y no se excluyen. Estas contradicciones evidencian que la propuesta de la EC no es una solución perfecta, sino un desafío pedagógico que requiere de una reflexión constante sobre sus límites y posibilidades.

Sobre la corporeidad

En el pensamiento de Le Breton es posible establecer una distinción fundamental entre los conceptos relacionados con los estudios, representaciones e imaginarios sobre el cuerpo (Le Breton, 2002b). En este orden de ideas, existe un primer acercamiento desde una perspectiva vinculada a la antropología biológica y a los inicios de la sociología del cuerpo, donde se concibe este constructo como objeto de conocimiento científico, médico y técnico.

Lo que se denomina *corporalidad* encuentra sus raíces, según Le Boulch (1992), en el conocimiento propio de las ciencias biomédicas —es decir, lo anatómico, fisioló-

gico y biomecánico— del cual se deriva el esquema corporal. Este esquema hace referencia a la organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo en relación con el mundo exterior, permitiendo una adaptación inmediata del gesto en el espacio y el conocimiento inmediato que un sujeto posee sobre su propio cuerpo. Todo ello se constituye como saberes sobre el cuerpo, y no saberes *del* cuerpo (Le Breton, 2002a). Esta distinción fundamental radica en la influencia que el conocimiento científico moderno ha ejercido sobre los estudios del cuerpo.

La corporalidad, desde esta perspectiva, representa lo que Le Breton (2002a) denomina "el cuerpo de la modernidad" (p. 7): un cuerpo fragmentado, objetivado y reducido a sus funciones biológicas. En *Antropología del cuerpo y modernidad*, se desarrolla una genealogía histórica sobre la construcción del cuerpo en la modernidad. Esta concepción corporal, según Le Breton (2002a), es "resultado de un retroceso de las tradiciones populares y de la llegada del individualismo occidental, marca la frontera entre un individuo y otro, el repliegue del sujeto sobre sí mismo", configurándose "como un factor de individuación" (p. 19).

Esta transformación del cuerpo en objeto de posesión e individuación constituye la esencia de lo que Le Breton entiende por corporalidad: una relación alienada que reduce el cuerpo a instrumento susceptible de manipulación técnica, estableciendo así una relación meramente utilitaria (Le Breton, 2002b).

La crítica de Le Breton a la corporalidad se extiende específicamente a las instituciones educativas y médicas que han contribuido a esta objetivación. La escuela, la medicina y las técnicas corporales modernas contribuyen a transformar el cuerpo en un objeto exterior al ser humano. Estas técnicas "se originan en una educación

frecuentemente muy formalizada, intencionalmente instaurada" (Le Breton, 2002b, p. 45). Desde esta perspectiva educativa surge la necesidad de replantear los fundamentos de la EC.

Frente a esta concepción de la corporalidad, Le Breton propone la *corporeidad* como alternativa epistemológica y vivencial. La *corporeidad* se refiere a la experiencia vivida del cuerpo como dimensión constitutiva de la subjetividad humana. En este sentido, el cuerpo se configura como mediador entre el sujeto y el mundo, constituyendo un espacio donde se construyen significados y se forjan identidades (McLaren, 2005).

Le Breton (2002b) fundamenta esta comprensión cuando afirma que "el cuerpo es el vector semántico por el cual se construye la evidencia de la relación con el mundo" (p. 7). Esta concepción reconoce que lo corpóreo constituye la función sustantiva de la experiencia humana, la cual se encuentra permeada social y culturalmente. Por tanto, el ser humano no *posee* un cuerpo, sino que es su cuerpo; no puede separarse de él sin dejar de existir. Como precisa el autor: "el hombre no es el producto de su cuerpo, él mismo produce las cualidades de su cuerpo en su interacción con los otros y en su inmersión en el campo simbólico. La corporeidad se construye socialmente" (Le Breton, 2002b, p. 19).

La corporeidad implica también una temporalidad específica que Le Breton (2015) desarrolla magistralmente en *Elogio del caminar*, donde afirma:

El caminante es quien se toma su tiempo y no deja que el tiempo lo tome a él. Si elige este modo de desplazamiento en perjuicio de los demás, afirma su soberanía sobre el calendario; su independencia respecto a los ritmos sociales; su deseo de poder dejar su saco a un lado del camino para saborear una buena siesta o alimentarse de la belleza de un árbol o de un paisaje que de súbito le llama la atención. (p. 17)

Esta temporalidad corporal se caracteriza por el ritmo personal, la pausa reflexiva, la contemplación activa y la experiencia cualitativa del devenir, elementos que implican una construcción particular del ser-en-el-mundo y que poseen profundas implicaciones para la práctica pedagógica de la EC.

La corporeidad posee una dimensión cultural que abarca todas las formas de vivir el cuerpo, las cuales varían según los contextos sociales, históricos y culturales específicos. Así emergen los *usos sociales del cuerpo* (Boltanski, 1975), entendidos como "el sistema de normas profundamente interiorizadas que, sin expresarse nunca total ni sistemáticamente, rigen implícitamente la relación de los individuos de un mismo grupo con su cuerpo" (p. 22).

Esta perspectiva profundiza en la comprensión de que el cuerpo no constituye únicamente un hecho biológico, sino un constructo social regulado por normas tácitas que difieren según la clase social, el género y las condiciones materiales de existencia. Se revela así lo que puede denominarse *cultura somática*, conformada por todas las:

normas [que] determinan el grado de interés y de atención que conviene prestar a las sensaciones mórbidas y, en general, tal vez a las sensaciones corporales y al cuerpo mismo, el grado en que conviene hablar del cuerpo propio, comunicar a los demás las sensaciones corporales y, en especial, quejarse de sus sensaciones mórbidas; también determinan, por último, los umbráles de intensidad a partir de los cuales es necesario considerar anormal una sensación y sentirla conscientemente, aceptarla, expresarla y recurrir al médico. Estas normas no son iguales en los diferentes grupos sociales (Boltanski, 1975, p. 1).

Las implicaciones educativas que evoca la comprensión de la corporeidad resultan fundamentales para configurar la propuesta pedagógica de la Educación Corporal.

Se trata de una educación auténtica que tiene como punto de partida el reconocimiento de que cada individuo es su cuerpo de manera singular e irrepetible. Desde esta perspectiva, la enseñanza no puede reducirse a la transmisión de técnicas corporales estandarizadas, sino que debe facilitar el desarrollo de la conciencia corporal junto con la capacidad de habitar plenamente el propio cuerpo y de significar el mundo a través de él (Le Breton, 2002a).

Educación Física (*Körpererziehung*) vs. Educación Corporal (*Lëibeserziehung*):

Remitiendo a las reflexiones expuestas en *Antropología del cuerpo y modernidad*, Le Breton evoca los procesos de disciplinamiento corporal en la modernidad occidental, lo que ofrece elementos centrales para comprender el funcionamiento y la historicidad que la EF ha atravesado a lo largo de su desarrollo institucional.

Foucault (2002) describe los mecanismos mediante los cuales las instituciones modernas operan sobre los cuerpos. Para él, "el momento histórico de las disciplinas es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil". Esta perspectiva disciplinaria es retomada por Le Breton (2002a) cuando analiza la construcción social del cuerpo en las sociedades modernas, las cuales han desarrollado un conjunto de técnicas y saberes que transforman el cuerpo en objeto de conocimiento y control, reduciendo la experiencia corporal a parámetros mensurables y modificables.

De este modo, la institución escolar moderna ha trans-

formado la relación con el cuerpo en una tecnología de optimización del rendimiento, fragmentando la experiencia corporal integral en competencias específicas susceptibles de evaluación y control (Barbero González, 2005). Lo que en EC se denomina, desde una perspectiva antropológico-pedagógica, como la reducción del cuerpo a objeto técnico. Esta reducción implica la adopción de una visión dualista del ser humano donde se separa mente y cuerpo.

En contraposición a esta fragmentación, la EC "apela a que el cuerpo, los sentidos, la sensibilidad, el movimiento corporal, la percepción sensorial [...] son experiencias que tienen su sustrato en la propia corporalidad y se constituyen en una instancia fundamental para la formación humana" (Gallo Cadavid, 2009, p. 238). Esta perspectiva permite una integración de la dicotomía cartesiana, porque es con y a través del cuerpo que se encarna el conocimiento y, por tanto, la subjetividad. Aunque Le Breton no desarrolló explícitamente una teoría educativa, su comprensión antropológica del cuerpo permite establecer marcos conceptuales para comprender la relación existente entre cuerpo y educación, evidenciando cómo disciplinas como la EF han ignorado durante mucho tiempo la subjetividad que subyace a la experiencia corpórea.

Históricamente, la EF se ha enmarcado en paradigmas positivistas heredados del dualismo cartesiano. Desde una perspectiva pedagógica, se ha relegado a la mejora, el entrenamiento y la adopción de las técnicas del cuerpo (Mauss, 1979), las cuales varían no simplemente con los individuos y sus imitaciones, sino sobre todo "con las sociedades, las educaciones, las conveniencias y las modas, los prestigios" (Mauss, 1979, p. 340).

Esta perspectiva sociológica y antropológica examina cómo los seres humanos emplean el cuerpo para reali-

zar actividades cotidianas tales como el balanceo de los brazos, caminar, adoptar posturas, desarrollar hábitos y expresar gestos. En el ámbito de la EF, particularmente desde su enfoque deportivista, se ha relegado única y exclusivamente a la enseñanza de técnicas corporales para la adopción de habilidades motrices y capacidades físicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad), con la finalidad de crear un cuerpo sano.

La concepción que tiene la EF sobre su quehacer ha relegado su comprensión de cuerpo a la tradición platónico-cartesiana y por ello "se enreda al explicar la idea de cuerpo, se confunde al pretender dar cuenta de qué cuerpo habla y sigue intentando unir lo corpóreo (la materia) con lo incorpóreo (el alma)" (Gallo Cadavid, 2007, p. 69). En síntesis, la EF se ha distanciado de la corporeidad, de todo lo que tiene que ver con lo sensible, la experiencia, la estética, lo artístico, lo gestual y lo social. Esta fundamentación instrumental de la EF:

Implica la ruptura del sujeto con los otros (una estructura social de tipo individualista), con el cosmos (las materias primas que componen el cuerpo no encuentran ninguna correspondencia en otra parte), consigo mismo (poseer un cuerpo más que ser su cuerpo). El cuerpo occidental es el lugar de la cesura, el recinto objetivo de la soberanía del ego. Es la parte indivisible del sujeto, el 'factor de individuación' [...] en colectividades en las que la división social es la regla (Le Breton, 2002a, pp. 5-6).

En contraposición a esta perspectiva fragmentaria de la EF, la EC pretende transformar la relación existente entre cuerpo-educación y entre cuerpo-EF. Concibe la formación (*Bildung*) como una relación continua y dinámica entre lo físico y lo mental, lo individual y lo cósmico, lo activo y lo receptivo. Estas concepciones poseen implicaciones profundas para (re)pensar el cuerpo en la educación y la educación del cuerpo. Pues, se enmarca en:

las reflexiones pedagógicas que hacen una crítica al lugar que ha ocupado el cuerpo en la educación; que cuestionan la predominancia de la claridad cognitiva en la educación como expresión emanada de la racionalidad instrumental, ya que los discursos pedagógicos, que siguen siendo dualistas, se dirigen más a la inmaterialidad de una "mente" que debe dirigirse, o a un 'espíritu' que hay que formar (Gallo Cadavid *et al.*, 2011, p. 10).

La EC, inspirada en Le Breton, se fundamenta en paradigmas fenomenológicos que privilegian la experiencia vivida como fuente primaria de conocimiento. La integración entre EF y EC busca comprender que la formación constituye un anclaje del cuerpo al mundo que implica:

actividades perceptivas, pero también la expresión de los sentimientos, las convenciones de los ritos de interacción, gestuales y mímicos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor, etc. (Le Breton, 2002b, p. 7).

La metodología tradicional de la EF ha estado caracterizada por la estandarización de ejercicios y por concebir el movimiento como medio educativo, lo que ha permitido configurar una ciencia del movimiento humano (Le Boulch, 1992). Esta perspectiva implica una búsqueda de eficiencia biomecánica y la evaluación cuantitativa del rendimiento, generando una reducción del cuerpo a la suma de sus funciones (Le Breton, 2002a). Las diferencias metodológicas se extienden también a la comprensión del espacio y el tiempo educativo. Mientras la EF se enfoca en espacios cerrados, tiempos estructurados y ejercicios predeterminados, la EC incorpora la contemplación del mundo y del proceso formativo mediante un enfoque estético de la educación. En este paradigma, el movimiento se constituye como espacio de libertad donde el individuo se reconcilia consigo mismo y con el mundo, permitiéndole crear, sentir y expresar.

Conforme a estos planteamientos, la EC privilegia el autoconocimiento, la expresión auténtica y la relación armónica con el entorno. Se trata de recuperar el cuerpo, el gusto por la vida, la capacidad de iniciativa y el sentimiento de ser actor de la propia existencia y no su espectador. Implica desarrollar atención al cuerpo, a sus sensaciones y a su relación con el entorno, lo que constituye una forma de construcción del movimiento consciente (Le Breton, 2015). Esta perspectiva se refleja en tendencias actuales de la EF como el yoga y el *mindfulness*.

Respecto a los educadores, la formación en EF y en educación implica comprender las concepciones que existen sobre el cuerpo, entendiendo que la EF no se reduce únicamente al movimiento. El cuerpo se integra como vehículo del ser-en-el-mundo, pero también del ser-en-la-educación; es decir, el cuerpo permite encarnar la formación. Por tanto, se requieren educadores capaces de otorgar valor poético al cuerpo, guías que faciliten el encuentro auténtico con la propia corporeidad.

El caminar en Le Breton: la dimensión contemplativa de la Educación Corporal

Remitiendo a una perspectiva fenomenológica de una acción motriz, como lo es el caminar, Le Breton revitaliza esta práctica corporal con un enfoque existencialista basado en la experiencia humana, en *Elogio del caminar*, el autor realiza uno de sus trabajos más originales, el cual ofrece elementos fundamentales para pensar alternativas a la relación cuerpo-educación, o más bien, cuerpo-formación, entendiendo desde la pedagogía, que la *bildung* se da en cualquier espacio social:

Caminar es una apertura al mundo. Restituye en el hombre el feliz sentimiento de su existencia. Lo sumerge en una forma activa de meditación que requiere una sensorialidad plena. [...] Caminar es vivir el cuerpo, provisional o indefinidamente. [...]

La facultad propiamente humana de dar sentido al mundo, de moverse en él comprendiéndolo y compartiéndolo con los otros, nació cuando el animal humano, hace millones de años, se puso en pie (Le Breton, 2015, p. 7)

En este orden de ideas, el caminar es una forma de ser-en-el-mundo, una manera de habitar el espacio y el tiempo que se opone a la velocidad y la fragmentación de la vida moderna (Le Breton, 2015), y así al trabajo mecanicista, repetitivo y estandarizado de la EF, en el sentido de que, el caminar va más allá de la mera ejecución motriz o desde su dimensión relacionada con el análisis antropológico (biológico) o biomecánico (movimiento humano), pues al situarlo como un espacio de devenir y de reflexión, implica que dicha acción motora agrava los procesos de contemplación del entorno y por lo tanto, estimula el pensamiento (Le Breton, 2015).

Asimismo, el caminar se convierte en una experiencia de libertad, en donde se (re)descubre la autonomía del movimiento y la capacidad de autodeterminación, integrando a la EC una *dimensión contemplativa* que trasciende lo poético, estético y lúdico. Esta dimensión, propuesta desde el pensamiento de David Le Breton, radica en que la educación debe favorecer la contemplación, la reflexión y el diálogo interior, tal como él mismo señala:

El caminante recorre infinitamente el espacio, pero su periplo es también infinito a través de su cuerpo, que adquiere las proporciones de un continente cuyo conocimiento es siempre provisinal. Participa así en carne y hueso de las pulsaciones del mundo: toca las piedras o la tierra del camino, palpa con las manos la corteza de los árboles o las sumerge en los arroyos, se baña en los estanques o en los lagos, se deja penetrar por los olores: olor a tierra mojada, a tilo, a madreselva, a resina, la fetidez de los pantanos, el yodo del litoral atlántico, el aroma de las flores mezcladas que impregna el aire en capas (Le Breton, 2015, p. 20).

Esta perspectiva invita a abandonar la dispersión mental característica de la vida contemporánea, para que cada acción motora —mediada por el *cuerpo significante*— se configure como un anclaje al aquí y ahora, donde la conciencia se concentra en las sensaciones inmediatas. A su vez, la contemplación amplifica la capacidad perceptiva, permitiendo identificar los sonidos naturales, los cambios de temperatura, las variaciones lumínicas y los aromas del paisaje, lo que constituye una forma de conocimiento corporal del mundo, un ser-en-el-mundo que adquiere su pleno sentido en el *cuerpo-formación (bildung)*. En síntesis, la dimensión contemplativa es un proceso de introspección, pues no hay pensamiento, idea o creación que no parta de la sensación, la percepción y el cuestionamiento del mundo. Y el anclaje a ello es, fundamentalmente, el cuerpo.

La relación entre el cuerpo, el espacio y el territorio que se desarrolla en la experiencia del caminar son elementos que funden como espacios para (re)pensar la educación y el modo en el que se vivencia la experiencia formativa. En donde el *cuerpo-educación*, en el marco de la EF y la EC, es habitar el movimiento de manera creativa, establecer relaciones a través del mismo y desarrollar una comprensión corporal del mundo (Le Breton, 2002b), implica entonces una educación de los sentidos, de las sensaciones, de las emociones y, en síntesis, de la sensibilidad y materialidad.

De este modo, la *dimensión contemplativa* que aquí se propone, surge como una forma de resistencia a todos esos procesos formativos y prácticas educativas que tienen una visión tecnificada y acelerada del cuerpo, en donde prima la eficiencia motriz por encima de la experiencia sensible. Esta perspectiva propone una forma activa de presencia que permite al sujeto habitar plenamente su corporalidad. Así, la práctica contemplativa en el contexto educativo-corporal requiere un desaprendizaje de lo que se cree o se considera un desarrollo motriz, esa urgencia por ejecutar movimientos eficientes que caracteriza gran parte de la EF. Se trata de generar espacios-tiempos donde el movimiento se despoja de

su funcionalidad inmediata para convertirse en medio de exploración sensorial y autoconocimiento. El cuerpo contemplativo es aquel que se permite sentir la textura del aire al moverse, que percibe los matices de la temperatura en diferentes partes de su anatomía, que reconoce las resonancias internas que produce cada gesto motor. Apuestas actuales como el yoga, el pilates o el *mindfulness* son propuestas que, implementadas a la educación pueden aportar significativamente a los nuevos modos de hacer y enseñar la EF, apuestas que se inclinan más a la EC.

Conclusiones

La distinción desarrollada entre cuerpo-objeto y cuerpo-sujeto, presenta una mirada renovada a como se concibe la relación entre cuerpo-educación, en donde tradicionalmente se ha reducido la corporalidad a aspectos biomecánicos, anatómicos y fisiológicos, es decir, un conocimiento del cuerpo enmarcado en perspectivas médicas y biológicas. Esta distinción permite derivar y concluir la posibilidad de integrar el arte, la filosofía y la performatividad como áreas transversales para pensar una nueva EF que permita una construcción del cuerpo sensible y material, el cual se constituye como un territorio de construcción social y cultural. A su vez, los aporte de David Le Breton permiten pensar e interpretar una pedagógica corporal que privilegia la experiencia vivida, la autonomía corporal, la dimensión significativa y contemplativa del movimiento.

Esta investigación avanza el conocimiento en el campo de la EC al proponer una interpretación pedagógica de los aportes del pensamiento antropológico y sociológico de David Le Breton. Si bien existen estudios previos que aplican su obra a campos como la sociología o la medicina, este trabajo establece conexiones inéditas entre sus concepciones del *cuerpo significante* y los fundamentos teóricos de la EC. La originalidad del presente análisis

radica en sugerir cómo la obra de Le Breton, puede inducir o sugerir principios pedagógicos específicos, que ubiquen el cuerpo como centro de todo proceso formativo. De este modo, con este artículo se busca: (1) proponer la EC como un marco pedagógico alternativo para la EF que supera el dualismo cartesiano, (2) vincular la corporeidad con procesos de formación (*bildung*), y (3) destacar el caminar como práctica educativa que fomenta la contemplación y la autodeterminación.

Se sugieren la urgencia de reformular las metodologías de la EF hacia enfoques que privilegian la experiencia sensorial, la contemplación y la construcción de significados corporales. La dimensión contemplativa derivada del análisis del caminar ofrece alternativas concretas a la aceleración y tecnicificación características de la educación contemporánea. Además, teóricamente, desafía los modelos educativos hegemónicos al posicionar el cuerpo como un territorio de experiencia y no como un mero instrumento. Prácticamente, sugiere transformaciones en la formación docente y en los diseños curriculares, promoviendo metodologías que prioricen la sensibilidad corporal, la creatividad y la interacción con el entorno. Además, plantea la necesidad de políticas educativas que integren la EC para humanizar los procesos formativos, especialmente en contextos donde predomina la eficiencia técnica sobre la experiencia humana.

La obra de David Le Breton ofrece fundamentos antropológicos sólidos para una reconceptualización radical de la Educación Corporal, proporcionando alternativas teóricas consistentes a los modelos educativos hegemónicos. Su comprensión del cuerpo como territorio de experiencia, significación y construcción social establece las bases para una pedagogía que honre la integralidad humana y privilegie la formación sensible. Este trabajo sugiere que la antropología del cuerpo puede enriquecer significativamente el campo educativo, abriendo horizontes para prácticas pedagógicas más humanas y auténticas que reconozcan en el cuerpo el fundamento primordial de toda experiencia formativa.

En síntesis, este artículo sugiere que la EC, interpretada en clave pedagógica desde la obra de David Le Breton, representa un avance hacia una pedagogía más humana e integral. Al reivindicar el cuerpo como sujeto de experiencia y significado, no solo se cuestionan los modelos tradicionales, sino que se abren caminos para una educación que valore la sensibilidad, la autonomía y la conexión con el mundo. Este enfoque invita a (re)pensar la educación no como un proceso de disciplinamiento, sino como un acto de liberación y creación colectiva.

Referencias

- Águila Soto, C., & López Vargas, J. J. (2018). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413–421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- Barbero González, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25–51. <https://doi.org/10.35362/rie390803>
- Barthes, R. (2023). *Roland Barthes*. Paidos Iberica.
- Battan Horenstein, A. (2023). Apuntes críticos a la distinción leib-körper en ideas II y la centralidad del leibkörper para la fenomenología de la corporeidad. *Investigaciones Fenomenológicas*, 20(20), 33–54. <https://doi.org/10.5944/rif.20.2023.36765>
- Boltanski, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Ediciones Periferia.
- Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y Método* (7 edn). Ediciones Sígueme.
- Gallo Cadavid L. E. (2007). *Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la educación física. Expomotricidad*.
- Gallo Cadavid, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 231–242. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Gallo Cadavid, L. E., García Gutiérrez, C. E., Gómez Velásquez, S. N., Castañeda Clavijo, G. M., López López, N. E., Gil Valencia, J. C., Runge Peña, A. K., & Correa Castaño, A. F. (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal* (L. E. Gallo Cadavid, Ed.). Funámbulos editores.
- Gallo, L. E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 39(2), 199–205. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>
- González Di Piero, E. (2012). *Apuntes preliminares para una fenomenología del cuerpo en Edith Stein y Maurice Merleau-Ponty*. In Merleau-Ponty viviente (pp. 5–574). Siglo veintiuno.
- Heidegger, M. (2007). *El ser y el Tiempo*. Fondo de cultura económica.
- Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Padiós.
- Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 35–42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150303&info=resumen&idioma=SPA>
- Le Breton, D. (2002a). *Antropología del Cuerpo y la modernidad*. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002b). *La sociología del cuerpo*. Nueva visión.
- Le Breton, D. (2015). *Elogio del caminar*. Siruela.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Editorial Tecnos
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Paidós.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Siglo XXI editores.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción.* Editorial Planeta Argentina

Nancy, J. L. (2003). *Corpus.* Arena Libros

Pérez Restrepo, T., Montoya Grisales, N. E., Cuervo Zapata, J. J., & González Palacio, E. V. (2025). Representaciones sociales sobre el cuerpo en estudiantes de Licenciatura en Educación Física de la Universidad de San Buenaventura de Medellín, Colombia. *Retos*, 68, 568–584. <https://doi.org/10.47197/reto.v68.103910>

Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación.* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Uribe Pareja, I. D. (2023). *estÉtica de los placeres: entre cuerpo y educación física. Una pedagogía vitalista.* Editorial Kinesis

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida.* Idea Books.



*Materiales para ensamblar
un Angel.* Edilberto Sierra
Rodríguez. 2020