

Pedagogías corporales con sentidos descoloniales y populares. Una perspectiva epistemológica latinoamericana

Corporal pedagogies with decolonial and popular meanings. A Latin American epistemological perspective

Pedagogias corporais com sentidos decoloniais e populares. Uma perspectiva epistemológica latino-americana

Resumen

En las últimas décadas Latinoamérica se ha encontrado en un periodo de emancipación epistemológica, motivada por diversas contribuciones filosóficas descoloniales. Esto ha permitido que las nuevas generaciones tomen mayor conciencia sobre los problemas que generan los sentidos coloniales, como el capitalismo, el patriarcado y el racismo. De este modo, se puede dar cuenta de diferentes esfuerzos para promover una pedagogía latinoamericana liberadora, lo cual también incluye a la dimensión corporal. Esto también se ha visto plasmado en el contexto de la Educación Física, viéndose reflejado en nuevas corrientes y experiencias pedagógicas. Es así como se plantea este estudio que tiene por objetivo reflexionar sobre algunos fundamentos de pedagogías corporales con sentidos descoloniales y populares desde una mirada epistemológica latinoamericana. Para lograr este objetivo se ha planteado una discusión en dos apartados. El primero de ellos se enfoca en el sentido descolonial y considera los orígenes de la Educación Física moderna y diferentes opresiones que involucró. Con la intención de contribuir a la superación de aquellas lógicas coloniales, se mencionan y problematizan ejemplos concretos. En el segundo apartado se pone el énfasis en el sentido popular, teorizando sobre este y exponiendo situaciones concretas que se podrían realizar para promoverlo. En las consideraciones finales se indica que las pedagogías corporales latinoamericanas con sentidos descoloniales y populares tienen un gran potencial para que continúen fortaleciéndose, pero es fundamental que el diálogo, la reflexión y la investigación acompañen estas experiencias.

Palabras clave: educación física, pedagogías críticas, filosofía de la liberación, corporalidades, educación popular.

SEBASTIÁN IGNACIO GUERRERO LACOSTE¹
BÁRBARA ÁLVAREZ OLAVARRÍA²
FELIPE MUJICA JOHNSON³

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Recepción: 20/12/2024

Aceptación: 15/08/2025

1 Lic. en Educación Física, Deportes y Recreación, Esp., MSc. en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. sguerrero@uc.cl <https://orcid.org/0000-0002-4311-4388>

2 Lic. en Educación Física, MSc., PhD(c) en Ciencias Humanas, Universidad Católica del Maule. balvarez@ucm.cl <https://orcid.org/0000-0003-3297-972X>

3 Lic. en Educación Física, Esp., MSc., PhD. en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Chile. felipe.mujica@uchile.cl <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>

Abstract

In recent decades Latin America has been passing through an epistemological emancipation period, motivated by diverse decolonial philosophical contributions. This allows younger generations to become aware of colonial-embedded problems such as capitalism, patriarchy, and racism. It is possible to refer to different endeavours encouraging a liberating Latin American pedagogy, including the corporal dimension. This is also reflected in Physical Education context, from which have emerged new trends and pedagogical experiences. From here, this study aims to reflect on some basis of corporal pedagogies with decolonial and popular meanings from a Latin American epistemological perspective. To reach this objective, there is a discussion developed in two sections. The first section focuses on decolonial meanings by considering the roots of modern Physical Education and their respective oppressions. In order to contribute to overcome colonial rationalities, practical examples are mentioned and problematized. The second section focusses on the meaning of popular education, its theorization, and practical examples that could contribute to its promotion. The final considerations point out that corporal pedagogies with decolonial and popular meanings have a great potential to be strengthened. However, the dialogue, reflection, and research must align with this kind of experience.

Keywords: Physical Education, Critical Pedagogy, Philosophy of Liberation, Corporealities, Popular Education.

Resumo:

A América Latina está em um período de emancipação epistemológica, motivada por várias contribuições filosóficas decoloniais. Isso permitiu que as novas gerações se tornassem mais conscientes dos problemas gerados pelos sentidos coloniais, como o capitalismo, o patriarcado e o racismo. Dessa forma, podem ser relatados diferentes esforços para promover uma pedagogia libertadora latino-americana, que também inclui a dimensão corporal. Isso também tem se refletido no contexto da Educação Física, que se reflete em novas correntes e experiências pedagógicas. O objetivo deste estudo é refletir sobre alguns fundamentos das pedagogias corporais com significados decoloniais e populares a partir de uma perspectiva epistemológica latino-americana. Para atingir esse objetivo, foi proposta uma discussão em duas seções. A primeira se concentra no sentido decolonial e considera as origens da Educação Física moderna e as diferentes opressões que ela envolveu. Com a intenção de contribuir para a superação dessas lógicas coloniais, exemplos concretos são mencionados e problematizados. Na segunda seção, a ênfase é colocada no sentido popular, teorizando sobre ele e expondo situações concretas que poderiam ser realizadas para promovê-lo. As considerações finais indicam que as pedagogias corporais latino-americanas com significados decoloniais e populares têm grande potencial para continuar se fortalecendo, mas é essencial que o diálogo, a reflexão e a pesquisa acompanhem essas experiências.

Palavras chave: Educação Física, Pedagogias Críticas, Filosofia da Libertação, Corporalidades, Educação Popular.

Introducción

Este estudio epistemológico emerge de las reflexiones que han sucedido en un proyecto de investigación en torno a la formación inicial docente de Pedagogía en Educación Física (EF) en Chile, desde la perspectiva de género y también de las reflexiones que han estado presentes en el marco de la creación de la carrera de Pedagogía en EF en la Universidad de Chile que inició el año 2023. En estos proyectos se ha podido estudiar y constatar que la educación física latinoamericana se encuentra en un periodo de transición y reconceptualización epistemológica, donde se dejan de lado los sentidos clásicos de la filosofía moderna y sus dualismos radicales, como el de cuerpo y mente, o cuerpo y alma. En este sentido, el cuerpo ya no es entendido como una cosa extensa y puramente objetiva, sino que es visto desde perspectivas filosóficas más integrales y complejas (Galak, 2014; Gallo y Martínez, 2015; González y González, 2010), como la de una totalidad dialéctica que otorga humanidad, politización y mundo histórico-cultural a lo corporal (Mujica, 2024a). Con ello no significa que se haya resuelto totalmente el debate entre los sentidos materiales y espirituales, entre la pertinencia de una metafísica o la supresión de ella, o la relación entre los sentidos subjetivos y objetivos. Más bien, significa que se están superando las lógicas coloniales dominantes y fragmentarias que se impusieron desde las concepciones filosóficas europeas idealistas y positivistas radicales, las cuales imponen visiones sobre esos temas sin dar espacio al debate, a la alteridad, a la relación dialéctica y a la analéctica (Freire, 2011; Dussel, 2013). Esas filosofías, al alero de la exacerbación de las ciencias naturales, una metafísica abstracta y un liberalismo radical, dieron lugar al desarrollo de una concepción de EF biologicista-higienista, eugenésica-racista, patriarcal y capitalista (Chihuailaf-Vera, 2024; Dogliotti, 2021; Galak, 2014; Guerrero, 2023; Mujica, 2021a; Scharagrodsky *et al.*, 2022).

Gramsci (2021) señaló que el lenguaje en las distintas áreas del conocimiento está repleto de metáforas que se asocian a los fundamentos filosóficos y políticos del pasado, pero que muchas veces estos se actualizan sin necesidad de cambiar los conceptos, por lo que hay que ser cuidadosos con los sentidos que hay en el fondo de cada categoría en función de su contexto histórico. Así, podemos apreciar que la metáfora de EF se ha ido actualizando y cada vez se aprecia una categoría más acorde a concepciones descoloniales, incluyendo la categoría de una EF crítica (Reyes-Rodríguez, 2021), que da cuenta de una EF liberadora construida por los grupos oprimidos (Guerrero, 2023). Por ende, es posible reconocer un giro narrativo implícito en torno a la EF, que reivindica las subjetividades (Mujica, 2024b), la memoria histórica (Levoratti, 2022), el feminismo (Chihuailaf-Vera, 2024), el marxismo (Fernández-Vaz, 2019), la teoría foucaultiana (Lagos-Hernández, 2024), la teoría nietzscheana (Gallo y Martínez, 2015), la fenomenología (Toro y Vega, 2021), la biología del conocer (Toro *et al.*, 2023), los saberes indígenas (Poblete *et al.*, 2020; Toro y Moreno, 2021), entre otros saberes epistémicos críticos que se distancian del racionalismo iluminista conservador-abstracto y neoliberal (Cabaluz, 2015, 2022).

Desde las teorías pedagógicas latinoamericanas del siglo pasado también se viene tejiendo un proyecto pedagógico de la emancipación o la liberación, teniendo como grandes referentes latinoamericanos a Paulo Freire (2011, 2013) y Enrique Dussel (2013, 2022), con quienes se intensificará en adelante el diálogo epistémico. Tanto Freire como Dussel han aportado autenticidad y fundamentos profundos para el tejido de concepciones pedagógicas críticas, donde la corporalidad toma relevancia en cuanto es concebida desde su opresión por los sentidos coloniales dominantes (Cabaluz, 2015,

2022). Con base en estos profundos saberes, en el marco de una reconceptualización epistemológica sobre la EF latinoamericana, se presentan perspectivas epistemológicas latinoamericanas vinculadas a una pedagogía corporal de la liberación como una corriente de estudio y praxis educativa-pedagógica. Corriente que hace sentido desde los nuevos proyectos que están emergiendo en Chile sobre la EF y que se complementa con las otras corrientes presentes en la región latinoamericana. En proyecciones epistemológicas se asume una postura bastante prudente, pues, metafóricamente, se está comenzando a dibujar y, se espera que, por sus fundamentos, no derive en una corriente colonizadora de espacios, discursos, políticas y personas. Incluso, la reconocemos como una corriente que no es totalmente original, pues ha sido trabajada con anterioridad de diferentes formas en tanto se reivindica desde la EF a Dussel o Freire. La originalidad estaría en una toma de conciencia situada en algunas experiencias desarrolladas en Chile, sobre la necesidad de sistematizarlas para que contribuyan, como contexto epistemológico, en otros estudios y experiencias orientadas hacia un proyecto emancipatorio.

Históricamente también tenemos fuertes aportes de mujeres latinoamericanas con perspectiva epistémica descolonial, marxista y feminista, como Rita Segato (2018, 2022), que ha extendido la invitación para construir unas contrapedagogías de la crueldad, considerando elementos biográficos de quienes han sufrido la opresión del sistema patriarcal y capitalista hegemónico. En las narrativas de Segato, por supuesto, está la dimensión corporal como protagonista, sobre todo, desde el punto de vista de la erótica patriarcal y ética-política violenta-criminal. Desde Chile también se reivindica la figura de la pedagoga Gabriela Mistral (1979, 2021), como mujer rebelde y pionera descolonial con variadas luchas sociales, destacando la causa de la liberación femenina y de las zonas rurales oprimidas por cuestiones, sobre todo, económicas. En Gabriela Mistral, como pensadora descolonial, se aprecia una narrativa corporal amplia y profunda, donde tienen fuerte presencia los afectos y el arte (Baeza, 2018; Mujica, 2024c).

A partir de la introducción expuesta, se da a conocer que el objetivo de este ensayo es reflexionar sobre algunos fundamentos de pedagogías corporales con sentidos descoloniales y populares desde una mirada epistemológica latinoamericana.

Pedagogía corporal descolonial

Los aportes pedagógicos de la liberación y descoloniales de autorías como Mistral (1979, 2021), Freire (2011, 2013), Dussel (1977, 2013) y Segato (2016, 2018), dan cuenta de la importancia de la corporalidad, por lo que cabe la pregunta, ¿cuál es la necesidad de agregar una corriente que visibilice la dimensión corporal? Esta pregunta puede ser fundamental, sobre todo, para diferenciarse de la tradición objetivista que se generó de la EF moderna. La necesidad radicaría en enfatizar el estudio de la dimensión corporal en el marco de aquella fundamentación filosófica-pedagógica, sobre todo, considerando la amplitud que se busca abordar, pudiendo sobrepasar los límites tradicionales de la educación física, siendo este tipo de estudios y experiencias, un aporte que contribuya a aquella amplitud. En este sentido, esta corriente es parte de la pedagogía de la liberación, no se fragmenta de ella y perdería sentido si en algún momento deriva en ello, pues sería otra corriente distinta a la intencionalidad epistemológica que le dio origen. No obstante, se reconoce que las categorías responden a contextos concretos históricos-culturales, por lo que también tendría sentido que existan variaciones y matices epistemológicos.

Las pedagogías corporales con sentidos descoloniales y liberadoras han emergido desde fundamentos cualitativamente distintos a los que le dieron origen a la EF o pedagogía corporal moderna, fundamentada en un radical dualismo cuerpo-mente y cuerpo-alma, así como en un fuerte empirismo, positivismo y biologicismo científico. Es decir, la pedagogía corporal de la liberación emerge desde la experiencia de las opresiones, y desde una propuesta filosófica-pedagógica problematizadora, descolonial, concreta y situada, mientras que la pedagogía corporal moderna emergió desde intereses políticos, filosóficos y científicos que no tenían conexión con los intereses de los grupos oprimidos ni con el estudio pedagógico, momento en que se visualizó la necesidad de educar la dimensión física o material en el marco de la industrialización, la disciplina-moral y la higiene-salud (Mujica, 2021a, 2021b; Poblete-Gálvez *et al.*, 2014; Quintas, 2018).

Generalmente se atribuye el origen filosófico-histórico de la EF moderna a la metafísica idealista de la ilustración, marcada por la filosofía de Descartes (González y González, 2010), lo cual demuestra argumentos sólidos sobre las concepciones hegemónicas que desconectaban lo material y espiritual en torno al ser humano. En menor medida se ha atribuido el origen de la EF moderna a otras corrientes filosóficas que no eran cercanas a la metafísica, como las tradiciones epistémicas materialistas, empiristas y positivistas (Betancor y Milanou, 1995; Quintas, 2018), de las cuales emerge un fuerte biologicismo científico. Biologicismo que ha sido parte importante de la EF moderna y su desarrollo en Latinoamérica (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Moreno, 2018; Toro *et al.*, 2022).

La genealogía de la educación física escolar ha considerado distintas áreas de la salud y la medicina en el currículo, que son transversales al tratamiento de lo corporal, y que se utilizan como un dispositivo táctico para la regulación de los cuerpos (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006). Es importante señalar que estas racionalidades biologicistas son marcas históricas y estructurales claves para la naturalización de las diferencias jerárquicas de género. Aquí, los valores de referencia androcéntricos son los que definen las diferencias biológicas y por lo tanto las jerarquías; una naturalización de carácter político que acepta la diferencia biológica como algo inevitable, convirtiendo esta inferioridad en un estatus entre los grupos humanos y sociales (Maffía, 2020). También ha estado invisibilizada la influencia de la filosofía capitalista en la EF moderna, la cual contribuyó a una instrumentalización, mecanización y explotación de la corporalidad humana (Federici, 2022; Marx, 1989, 1990). Una corporalidad que se ha entendido no sólo como un medio de producción, sino también, como un territorio que es atravesado por relaciones de poder capitalistas, patriarcales y coloniales (Federici, 2022). Desde un punto de vista antropológico se ha sostenido que la instrumentalización y cosificación de la corporalidad humana ha derivado en una pedagogía de la crueldad que se manifiesta en múltiples crímenes sexuales hacia mujeres y asesinatos a niñas/os en diferentes territorios de América Latina (Segato, 2018, 2021). En palabras de Rita Segato, la pedagogía de la crueldad sería lo siguiente:

Cuando hablo de una pedagogía de la crueldad me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital. El ataque sexual y la explotación sexual de las mujeres son hoy actos de rapiña y consumición del cuerpo que constituyen el lenguaje más preciso con que la cosificación de la vida se expresa. Sus deyectos no van a cementerios, van a basurales (Segato, 2018, p. 11).

La pedagogía de la crueldad de la que nos habla Segato (2018) se ha configurado en el discurso hegemónico de la modernidad, por lo que cabe preguntarse, ¿cómo se relaciona la educación física moderna con la pedagogía de la crueldad? Otra pregunta necesaria, ¿es posible hablar de una educación física moderna de la crueldad? En términos generales, dada la cosificación o instrumentalización de lo corporal que se promovió en la génesis e historia de la EF moderna, es posible señalar que hay una fuerte relación entre la educación física moderna y la pedagogía de la crueldad. Para profundizar en este tema se abordarán distintas lógicas opresoras que fueron parte de los inicios del proyecto de la educación física moderna y que sobreviven de algún modo hasta la actualidad.

El desarrollo epistemológico de la EF moderna o la pedagogía corporal moderna, como se ha ido discutiendo anteriormente y, semejante al desarrollo de la modernidad como periodo histórico-filosófico, se constituyó a partir de fuertes corrientes filosóficas distintas y, en algunos aspectos, contrarias, entre las que destaca el racionalismo (René Descartes e Immanuel Kant como filósofos referentes) y el empirismo (David Hume y John Locke como filósofos referentes) (Betancor y Milanou, 1995; González y González, 2010; Mujica, 2022a; Quintas, 2018). Sumado a las corrientes anteriores, la EF moderna también emerge con un sentido filosófico liberal implícito desde el punto de vista económico, sobre todo si se reconoce que el inglés John Locke es uno de los fundadores del liberalismo clásico y estuvo profundamente vinculado con el surgimiento de la pedagogía corporal moderna (Quintas, 2018). Esto, en parte, explica que la corriente moderna de la EF haya sido tan servil para los poderes normativos de la época, quienes la utilizaron en diferentes Estados y regiones del mundo como dispositivo de salud y entretenimiento comercial (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006), y que haya sido tan pobre en su fundamentación crítica e histórica, al extremo de ser parte acrítica de los movimientos políticos eugenésicos-racistas y mercantiles de la deportivización (Galak, 2014; Hernández y Achucarro, 2017; Toro y Moreno, 2021).

Recientemente Mujica (2024a) desarrolló un estudio sobre la corporalidad desde la filosofía descolonizadora de la liberación de Paulo Freire y Enrique Dussel, considerando que esta puede ser entendida como una totalidad dialéctica que encuentra diferentes dimensiones de su realidad, como la subjetiva, objetiva, política, histórica, cultura, afectiva, racional, entre otras. Por esto sería una totalidad dialéctica inconclusa o inacabada y, por ende, con apertura a las experiencias de la cotidianidad presente y sus complejidades. Totalidad dialéctica que, además, siendo consciente de los neocolonialismos presentes en América Latina y otras partes del mundo, significarían también a las corporalidades como alteridades dialécticas, dando cuenta de las exterioridades humanas que no son parte de los discursos y las construcciones socioculturales hegemónicas. Así, es posible reconocer que las corporalidades pueden ser totalidades y alteridades dialécticas en contextos neocoloniales, como la cultura mestiza latinoamericana (Dussel, 1970), tensionándolos hacia una cultura latinoamericana descolonial. A modo de favorecer los entendimientos de lo señalado, se aportan los siguientes ejemplos: a) una persona morena o negra pasaría a ser una corporalidad que vive la totalidad y la alteridad en contextos socioculturales racistas; b) una mujer pasaría a ser una corporalidad que vive la totalidad y la alteridad en contextos patriarcales machistas; c) una persona transgénero pasaría a ser una corporalidad que vive la totalidad y la alteridad en contextos patriarcales transfóbicos; d) una persona homosexual pasaría a ser una corporalidad que vive la totalidad y la alteridad en contextos patriarcales homofóbicos; e) una persona pobre económicamente pasaría a ser una corporalidad que vive la totalidad y la alteridad en contextos capitalistas y neoliberales; f) una persona indígena pasaría a ser

una corporalidad que vive la totalidad y la alteridad en contextos etnocéntricos; g) una persona de zona rural pasaría a ser una corporalidad que vive la totalidad y la alteridad en contextos urbano-céntricos; h) una persona ecologista pasaría a ser una corporalidad que vive la totalidad y la alteridad en contextos patriarcales, capitalistas y neoliberales.

Los contextos que se han planteado en los ejemplos del párrafo anterior están presentes en Latinoamérica, de modo que es preciso tenerlos en consideración al momento de problematizar la pedagógica corporal en esta región del mundo. Comprender que las personas y sus corporalidades son sujetos políticos que se constituyen en la imbricación de distintas categorías sociales (sexo, raza, clase, territorio, discapacidad, entre otros), reconociendo que esos ejes de dominación no actúan de manera aislada, y que, definen y materializan sus experiencias de vida (Rincón y Muñoz, 2024). Por lo tanto, una pedagogía corporal descolonial ha de tener un proyecto pedagógico problematizador y transformador, que contribuya a vivenciar relaciones socioculturales más democráticas, justas, diversas e inclusivas.

Pedagogía corporal popular

Una pedagogía emergida desde las condiciones y experiencias latinoamericanas habrá de vincularse y reconocer, críticamente, el legado y los troncos históricos que configuran nuestra experiencia histórica continental, sus debates y categorías. Dentro de ellas, comprendemos que “el pueblo y lo popular” ocupa un lugar relevante en las corrientes emancipatorias que se han expresado en nuestra región. Educación popular, cultura popular, frente popular, movimiento popular, revuelta popular, poder popular y populismo son sólo algunas categorías debatidas a nivel transversal y en diferentes momentos, en medios de prensa, organizaciones y universidades.

A nivel histórico y político, Dussel ha teorizado sobre esto en variados momentos, por ejemplo, en la “pedagógica latinoamericana” (1980), donde explica simbólicamente que la cultura madre popular prehispánica fue silenciada y oprimida por el padre-Estado colonial, es decir, que los saberes de los pueblos originarios de Amerindia fueron oprimidos por los saberes eurocéntricos de la cultura conquistadora española. Y esto generó históricamente, hasta la actualidad, una la cultura mestiza latinoamericana que pasó a ser un hijo-niño-pueblo; cultura que reprodujo los patrones coloniales negando a su madre cultura popular. De algún modo, esto nos muestra que la cultura popular de los territorios puede ser manipulada y violentada, siendo las guerras una gran muestra de ello. Por ende, las culturas populares de Latinoamérica tienen heridas históricas que se encuentran abiertas, como refleja Galeano (2023) en su obra “Las Venas abiertas de América Latina”. Y la historia también muestra que existen anhelos de sanar esas heridas, en parte, reivindicando los saberes de la cultura-madre-popular prehispánica. En el campo de la EF latinoamericana, podemos ver el caso de la reivindicación de los saberes mapuches (Poblete-Gálvez *et al.*, 2020).

En el transcurso del siglo pasado, el pueblo y lo popular se encontraron en una relación estrecha y compleja con la categoría de clase social obrera o proletaria acuñada desde el marxismo. En la constatación histórica de que las relaciones de explotación capitalista no abarcaban las relaciones de opresión en nuestras sociedades latinoamericanas con desarrollos industriales tardíos y con una preeminencia de otros sectores sociales como los indígenas, mestizos, campesinos y afros; el pueblo y lo popular han permitido nombrar y encontrar a los individuos o sectores sociales que no son dueños de su existencia (Gallardo, 2010).

La categoría pueblo como categoría capaz de explicar y articular la heterogeneidad de grupos oprimidos que se manifiestan en Latinoamérica y el Caribe y que, según el contexto, comprende a las colectividades obreras, indígenas, de mujeres y disidencias, afros y mestizas, campesinas, de niñeces, entre otras, “son un *bloque social* -en la terminología de Antonio Gramsci que se constituye como pueblo, como *sujeto histórico* en ciertos momentos” (Dussel, 1994, 149). En un trabajo de síntesis, Cabaluz (2019), plantea la comprensión de pueblo como una categoría política, vinculada al conglomerado de grupos que viven experiencias de opresión, que se define en antagonismo respecto a los grupos de poder y las clases dominantes; un sujeto colectivo que se constituye políticamente en la acción, y cuyo desarrollo crea posibilidades de fractura de la hegemonía y del orden dominante.

Por supuesto, la defensa de esta categoría es compleja en un contexto latinoamericano adverso a la participación y la deliberación popular. Curiosamente, esta potencia destituyente e instituyente del pueblo entra en contradicción con el mismo “gobierno del pueblo”, la democracia, cuando adquiere las formas liberales y representativas prevalecientes en el continente. En sintonía con los anteriores, Cabaluz (2019) ha planteado que “todas las lógicas neoliberales que entronizan el individualismo, la competencia, el emprendimiento y las privatizaciones, son completamente contrarias a lo popular” (p. 1).

Por lo mismo, se puede señalar desde un punto de vista histórico-cultural que los sentidos comunes populares, en tanto son dinámicos y contextuales, se encuentran disputados políticamente. Por ejemplo, los sentidos hegemónicos de la EF escolar en Latinoamérica han estado marcados por la influencia del padre-Estado-neocolonial por medio de la dominación política y epistemológica del currículum (Moreno *et al.*, 2014; Moreno, 2018; Mujica, 2020), lo cual explica que haya propuestas de democratizar más lo curricular y considerar a las comunidades. Las siguientes son algunas de las corrientes concretas que se han estado desarrollando: crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992), crítico-emancipadora (Kunz, 1994), didáctica de la motricidad (Toro, 2012), danza en contexto (Marques, 2014), la recreación guiada (Mesa, 2015), el currículo cultural de la EF (Neira, 2018), EF crítica (Mujica, 2020), EF liberadora (Guerrero, 2023), EF para la ciudadanía (Fuentes-Rubio *et al.*, 2024), educación corporal (Gallo, 2012), EF popular (Ferretty, 2019), entre otras.

La cultura neocolonial que se generó en América Latina con el proyecto o mito de la modernidad promovió el encubrimiento del “Otro”, de Latinoamérica y el Caribe, del indígena y del pueblo (Dussel, 1994), lo que ha llevado sistemáticamente en los Estados neocoloniales al silenciamiento de las clases populares por medio de concepciones educativas bancarias, hegemónicas y autoritarias (Cabaluz, 2015; Freire, 2011; Mujica, 2022b; Puiggrós, 1991, 2010). Concepciones que se intensificaron en las dictaduras cívico-militares, como la dictadura chilena y sus políticas neoliberales (Zurita, 2021). Aquellas características, evidentemente, también han estado presentes en torno a las pedagogías enfocadas en las corporalidades en Latinoamérica, incluyendo la EF escolar, la EF universitaria y la educación corporal infantil o parvularia (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Chihuailaf *et al.*, 2022; Galak, 2014; Lagos-Hernández, 2024).

El silenciamiento de las clases populares, como se señaló brevemente en párrafos anteriores, también incluye una subordinación de los saberes populares en una sociedad academicista donde la voz de las personas expertas y profesionales suelen ser consideradas “*a priori* la única voz legítima” (Cabaluz, 2015). Esto genera que la voz del pueblo que no está en puestos de poder a nivel Estatal o en las grandes corporaciones, sino en las escuelas, hogares, juntas vecinales, organizaciones estudiantiles, comunitarias y

populares, gremio docente, trabajadores/as de la educación, etc., no sea protagonista en la creación de sus propias condiciones o normativas, acotando su participación a procesos consultivos en el mejor de los casos, por lo que su poder en las discusiones educacionales o académicas suele ser nulo o mínimo, a no ser que desarrollen medidas de insubordinación y protesta. En este contexto de discursos de poder por parte de las universidades, Ministerio de Educación u otras entidades oficiales del Estado y de corporaciones transnacionales, se suelen oficializar discursos académicos dominantes y pocos problematizadores.

Además, se suelen reproducir lógicas perversas que aparentan una democratización de los saberes y la toma de decisiones, pero en el fondo son apariencias superficiales que no vinculan seriamente a poblaciones ajenas a los discursos de poder. Por esto mismo tiene mucho sentido la propuesta de Cárdenas *et al.* (2021), de construir currículum desde abajo, es decir, desde los colectivos humanos que no tienen y no han tenido el poder en los Estados neocoloniales, lo que implicaría una construcción que comience con la participación de las comunidades de los países latinoamericanos desde sus territorios. Contrario a lo que ha sido la tradición dominante de construcción curricular desde arriba, que parte desde las corporaciones transnacionales, el Ministerio de Educación y las universidades, quienes tienen el mayor control sobre las decisiones. Con este enfoque desde abajo, también se podría comenzar a visualizar una democratización y descentralización de los diseños curriculares educativos en torno a la corporalidad, donde participen con representación efectiva y vinculante las comunidades indígenas, los colectivos minoritarios, los colectivos disidentes, los colectivos de educación popular y los colectivos de regiones distintos a las capitales que suelen tener el control del proceso curricular por medio de sus entidades estatales.

Algunos principios que reconocemos para el desarrollo de una pedagogía corporal popular, tienen relación con que ha de ser profundamente participativa, problematizadora y liberadora, la cual permita comprender, cuestionar y transformar los sentidos que están implícitos en los discursos pedagógicos sobre el cuerpo o lo corporal, así como también, sus relaciones y condicionamientos. Por ejemplo, sería pertinente que una pedagogía corporal en el ámbito escolar, ya sea en la asignatura de educación física o en talleres extraprogramáticos, pudiera evaluar su vinculación con las prácticas corporales populares de la comunidad escolar y local. Lo mismo que en los espacios de educación extraescolar, sobre todo, en los talleres de organismos estatales, regionales o municipales y de las organizaciones comunitarias y populares que levantan actividades desde abajo con sentido popular.

Es preciso destacar la tradición pedagógica de la cultura corporal brasileña, que emerge con sentidos histórico-críticos y populares (Nascimento, 2018), así como las experiencias latinoamericanas sobre juego popular (Morchidda, 2014), las actividades circenses populares (Ercilla *et al.*, 2019), las danzas populares (González, 2006) y el deporte popular (Guapi, 2021). De todos modos, se considera que este diálogo de concientización en torno a una pedagogía corporal popular es todavía reciente o joven, lejos todavía de madurar, pues aún se requiere que buena parte de la población comprenda la importancia de los sentidos epistemológicos presentes en nuestras culturas latinoamericanas. De hecho, desde un punto de vista de la alteridad (Dussel, 1980), es más pertinente señalar pedagogías corporales populares, en plural, pues hay muchos contextos con sentidos locales propios que pueden presentar diferencias epistemológicas entre ellos y esto no tiene por qué ser un impedimento para ser parte de un relato colectivo común que reconozca la pluralidad.

No solamente se deben discutir los principios, contenidos, metodologías y experiencias que puedan configurar una pedagógica corporal popular, sino que también sus terminologías en cuanto a conceptos y categorías. Por ejemplo, en este caso se prefiere hablar del término corporal, corporalidad y corporalidades, por ser conceptos superadores de la dimensión física heredada de la modernidad y por estar presentes ampliamente en distintos espacios socioculturales, ya sea en la salud, en el arte, en el deporte y en la educación. Esta popularidad del concepto corporal le ha llevado a estar presente en distintas perspectivas pedagógicas latinoamericanas (Mujica, 2024b). Desde una perspectiva corporal popular crítica también se reconoce que hay otro término que ha estado y está presente en torno al cuerpo y es el de corporeidad, término que emerge de una perspectiva filosófica fenomenológica, fundamentada profundamente en filósofos como Merleau Ponty y Xavier Zubiri (Águila-Soto y López-Vargas, 2019; González y González, 2010). Se reconoce que hay sabiduría en aquel concepto de corporeidad, reivindicándose dimensiones como la de subjetividad, experiencia, cultura y afectividad, pero se reconoce que su origen es filosófico-académico y, a su vez, no representa a toda la filosofía-académica, sino que a una tradición de la fenomenología. Quedan, en buena parte, fuera de la historia de este concepto otras tradiciones de la filosofía como la marxista, la liberación, la feminista o la posestructuralista. No obstante, se reconoce que la categoría de corporeidad y sus saberes son parte del movimiento popular de las corporales en Latinoamérica, como se aprecia en reivindicaciones de Brasil (Carvalho, 2012) y Chile (Toro, 2010).

Los términos corporal o corporalidad tienen un gran arraigo en la cultura popular y se vinculan con expresiones comunes que hacen referencia al cuerpo, como el término de loción o crema corporal, los cuales son conceptos comprendidos ampliamente desde los sentidos comunes, de modo que no es necesario tener comprensión de conocimientos filosóficos para entenderlos, a diferencia de corporeidad, que es un neologismo académico que involucra toda una teorización filosófica para su comprensión, por ende, lo hace de difícil apropiación popular. El término corporalidad también se ha hecho presente en textos académicos, incorporándose al lenguaje de diferentes corrientes de estudio de pedagogía, psicología, medicina, antropología, sociología, feminismo, entre otros. En pedagogía el término corporalidad se ha utilizado con diferentes sentidos, teniendo bastante presencia en contextos especializados enfocados en el cuerpo y la educación física (Chihuailaf *et al.*, 2022; Gallo, 2012; Gallo y Martínez, 2015; Mujica, 2024a, 2024b; Nascimento, 2018). También se ha trabajado el término corporalidad en contextos pedagógicos no especializados en estudios sobre el cuerpo y la EF, lo cual no es un uso ingenuo, sino que se asocia a estudios filosóficos-pedagógicos. En concreto, se hace referencia a estudios de la tradición pedagógica crítica latinoamericana en torno al término de la tradición marxista de omnilateralidad o educación omnilateral, que alude a la integralidad del ser humano (Cabaluz, 2015, 2023). En esta línea de estudios, la profesora Barramuño (2023) ocupa el término de corporalidad en el contexto de la relación del concepto omnilateralidad con la pedagogía feminista. La omnilateralidad se contrapone a la idea de educación unilateral que promueve el capitalismo, en cuanto aspira al desarrollo pleno de las distintas capacidades humanas. Manacorda (1969) la define como “el llegar histórico de personas a una totalidad de capacidades y, a la vez, a una totalidad de capacidad de consumo o goce de los bienes espirituales, además de los materiales, de los que el trabajador ha estado excluido a consecuencia de la división del trabajo” (p. 90).

Consideraciones finales

A partir del contenido expuesto en relación con el objetivo de este estudio, se considera que existen variadas referencias y que Latinoamérica se encuentra en un periodo epistemológico fructuoso para comprender con mayor profundidad los sentidos coloniales modernos que han sido parte de su historia y, por supuesto, de su educación. Estos sentidos coloniales y elitistas el cuerpo siempre fueron importantes, pero aún no se ha logrado una comprensión masiva de estos, lo que dificulta la disputa de los sentidos corporales que se han establecido. Por ende, en este nuevo escenario histórico-cultural latinoamericano de mayores entendimientos sobre la relevancia de la corporalidad en las experiencias pedagógicas, existe la oportunidad de que más personas y comunidades participen del diálogo sobre estos temas. Un buen ejercicio puede ser preguntarse, ¿qué pedagogía corporal necesitamos? Y este ejercicio, desde un punto de vista descolonial y popular, no es preciso solamente para personas académicas especializadas en corporalidad o educación física, también es relevante para los sectores populares, comunidades y diversos colectivos humanos que integran la sociedad (juntas vecinales, organizaciones educativas y culturales, familias, movimientos sociales sindicatos, municipios, organismos estatales, etc.).

Se ha podido constatar que en Latinoamérica se están desarrollando diferentes experiencias pedagógicas corporales con sentidos descoloniales y populares, pero que todavía se encuentran en los márgenes de los sentidos hegemónicos establecidos. Sin embargo, son una base experiencial que puede permitir el surgimiento de otras experiencias pedagógicas y una esperanza para un futuro pedagógico otro. Se reconoce que existen bases epistemológicas latinoamericanas que pueden fortalecer las pedagogías corporales descoloniales y populares, donde destaca una visión más situada, integral, histórica-cultural y crítica de lo humano, su contexto y sus relaciones. Del mismo modo, relaciones humanas con apertura a la alteridad que permitan experiencias pedagógicas críticas-liberadoras. Las pedagogías corporales con sentidos descoloniales y populares no deberían concebirse en términos ingenuos sobre los sentidos comunes hegemónicos presentes en los territorios. Por ende, en Latinoamérica se ha de reconocer la relación entre educación y política, lo cual se expresa en las relaciones que existen entre las experiencias pedagógicas corporales y algunos sentidos opresores coloniales-modernos, como el capitalismo, el patriarcado, el racismo, la eugenesia, el positivismo, entre otros.

Las pedagogías corporales descoloniales-populares también podrán tener como aliado el estudio académico crítico, para fortalecer sus saberes y para continuar comprendiendo el pasado-presente de lo que ha sido la pedagogía corporal moderna. A lo largo de la elaboración de este texto se han visualizado diferentes posibilidades de estudio, como las relaciones de los feminismos, la educación popular y la pedagogía de la crueldad con la Educación Física Latinoamericana.

Agradecimientos

Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto Fondecyt de Iniciación en Investigación N° 11240233, titulado “Currículum vivido de estudiantes con diversidad de

género y sexual en la formación inicial docente de Educación Física: una aproximación emocional”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile.

Referencias bibliográficas

- Águila-Soto, C. y López-Vargas, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421. <https://doi.org/10.47197/retos.voi35.62035>
- Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Baeza, A. (2018). Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral: 1904- 1925. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844182847>
- Barramuño, P. (2023). El concepto de omnilateralidad desde un posicionamiento pedagógico feminista: su capacidad e importancia para generar una educación desde los afectos. En C. Olivares, F. Cabaluz y F. Zurita (Eds.), *Karl Marx y el campo pedagógico. Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos (1839-1848)* (pp. 47-54). Ariadna Ediciones.
- Betancor, M. y Vilanou, C. (1995). Consideraciones histórico-antropológicas sobre el origen de la Educación Física y el Deporte: un ensayo taxonómico. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 40, 7-24. <https://acceda.cris.ulpgc.es/handle/10553/73446>
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Quimantú.
- Cabaluz, F. (10 de noviembre de 2019). *Maestro Pueblo, Maestra Dignidad. Le Monde diplomatique* (Edición chilena). <https://www.lemondediplomatique.cl/maestro-pueblo-maestra-dignidad-por-j-fabian-cabaluz-d.html>
- Cabaluz, F. (2022). *Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.
- Cabaluz, F. (2023). Karl Marx y sus escritos sobre educación. Notas generales e introductorias. En C. Olivares, F. Cabaluz y F. Zurita (Eds.), *Karl Marx y el campo pedagógico. Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos (1839-1848)* (pp. 25-31). Ariadna Ediciones.
- Carvalho, R. M. de A. (2012). *Corporeidade e cotidianidade na formação de professores*. Brasil: Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Cárdenas-Alarcón, C., Guerrero-Lacoste, S. y Johnson-Mardones, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, 30(58), 34-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
- Chihuailaf, L., Mujica, F. y Concha, R. (2022). Psicomotricidad, corporalidad, género y filosofía positivista en Chile: análisis crítico de documentos minis-

- teriales: análisis crítico de documentos ministeriales. *Retos*, 45, 12-19. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91574>
- Chihuailaf-Vera, M. L. (2024). El desafío de la impronta patriarcal de la Educación Física escolar. En R. Lagos y F. Mujica (Eds.), *Educación Física chilena. Reflexiones epistemológicas, escenarios y proyecciones* (pp. 65-78). Ediciones UA.
- Dogliotti, P. (2021). Las “diferencias según el sexo” en el curriculum de la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970). *Ejes de Economía y Sociedad*, 5(8), 74-95. <https://doi.org/10.33255/25914669/583>
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (1977). *Introducción a la filosofía de la liberación latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Editorial Extemporáneos.
- Dussel, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA - Plural Editores. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Buenos Aires, Argentina: Docencia.
- Ercilla, R., Carrasco, H. y Mujica, F. (2019). Animación sociocultural en espacios públicos y centros culturales de Valparaíso: Una aproximación hermenéutica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-23. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1792>
- Federici, S. (2022). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Tinta Limón Ediciones.
- Fernandez-Vaz, A. (2019). Certa Herança Marxista No Recente Debate Da Educação Física No Brasil. *Movimento*, 25, 1-12. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96236>
- Ferretty, E. (2019). Sistematización de prácticas y experiencias. Alternativas de investigación para una Educación Física en clave popular. En G. Cachorro y J. P. Villagrán (Eds.), *Estrategias de Investigación en Educación Física* (pp. 75-85). Editorial de la Universidad de La Plata.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed. 5ª reimp.). Tierra Nueva, Uruguay: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (2ª ed. 5ª reimpr.). Tierra Nueva, Uruguay: Siglo Veintiuno.
- Fuentes-Rubio, M., Trigueros, C., y Moreno, A. (2024). Educación Física y ciudadanía: una revisión interpretativa crítica. *Retos*, 53, 323-332. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9309126>
- Galak, E. (2014). Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física Argentina. *Movimento*, 20(4), 1543-1562. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115332898014>
- Gallardo, H. (4 de mayo de 2010). *Izquierdas y movimientos sociales*. Foro Social Mundial, México D.F. https://www.heliogallardo-americalatina.info/index.php?option=com_content&view=article&id=188&catid=11&Itemid=106

- Gallo, L. E. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), 825-843. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000400003>
- Gallo, L. E. y Martínez, L. J. (2015). Líneas pedagógicas para una Educación Corporal. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 612-629. <https://doi.org/10.1590/198053143215>
- González, A. (2006). Danza, mestizaje y carnaval. Un fenómeno latinoamericano: el caso de Barranquilla. En E. Gutiérrez y E. Cunin (Comp.), *Fiestas y Carnavales en Colombia. La puesta en escena de las identidades* (pp. 43-57). La Carreta Editores/Universidad de Cartagena.
- González, A. y González, C. (2010). Educación Física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 173-187. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772010000200012&lng=en&tlng=es.
- Gramsci, A. (2021). *Política y Sociedad*. Editorial Círculo Hermético.
- Guapi, F. (2021). Los juegos y deportes tradicionales declarados como Patrimonio Cultural Inmaterial: alternativa legítima en el caso de los pueblos amazónicos del Ecuador. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(3), 947-958. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522021000300947&lng=es&tlng=es.
- Guerrero, S. (2023). *La pedagogía de los cuerpos oprimidos. Aportes de Paulo Freire para una educación física liberadora* [Tesis de Magíster]. Universidad de Chile, Chile.
- Hernández, N. y Achucarro, S. (2017). El proceso de medicalización y deportivización. En G. Celentano, N. Hernández, S. Achucarro (Coords.), *Teoría de la Educación Física: Teorías para reflexionar en y desde las prácticas de la Educación Física* (pp. 23-28). Editorial de la Universidad de la Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5015/pm.5015.pdf>
- Kunz, E. (1994). *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Editorial Unijuí. http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao_eleanor_kunz.pdf
- Lagos-Hernández, R. (2024). Nociones de “cuerpo educado” en Educación Física. El caso de la Universidad Autónoma de Chile. *Retos*, 51, 1333-1344. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100606>
- Levoratti, A. (2022). La Educación Física y la gimnasia en la educación primaria y el nivel medio. Un estudio sobre las perspectivas teóricas en circulación. (Argentina, 1958-1968). *Revista da Alesde*, 14(2), 162-178. <http://dx.doi.org/10.5380/jlasss.v14i2.87581>
- Maffía, D. (2020). *Las diferencias biológicas entre hombres y mujeres fueron naturalizadas y jerarquizadas, y justificaron el estatus social inferior de las mujeres*. Conferencia virtual presentada en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://www.unc.edu.ar/comunicacion/C3%B3n/diana-maff%C3%ADa-%E2%80%99Clas-diferencias-biol%C3%B3gicas-entre-hombres-y-mujeres-fueron-naturalizadas-y>

- Manacorda, M. (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona, España: Oikos-Tau Ediciones.
- Marques, I. (1996). *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. [Tesis de doctorado]. Universidade de São Paulo, Brasil.
- Marx, K. (1989). *Introducción General a la Crítica de la Economía Política* (21ª ed.). Córdoba, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Marx, K. (1990). *El Capital. Crítica de la Economía Política. Tomo primero. Libro 1. Proceso de producción del capital*. Editorial Progreso.
- Mesa, G. (2015). La importancia de pensar la recreación desde la educación popular. La Piragüa. *Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 41, 116-124. <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-41.pdf>
- Mistral, G. (1979). *Magisterio y niño*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Mistral, G. (2021). *Padre Bolívar. Recados de la América Nuestra* (2ª ed.). Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Moreno, A. (2018). La Educación Física chilena en educación básica: Una caracterización crítica. *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)*, 9(2), 65-78.
- Moreno, A., Gamboa, R. y Poblete, C. (2014). La Educación Física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 411-427. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200010>
- Morchidda, T. (2014). Jogos, brinquedose brincadeiras do Brasil. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 24(1), 81-106.
- Mujica, F. N. (2020). Educación Física crítica: un enfoque fundamental para la igualdad de género y la inclusión educativa en Chile. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), 1-17. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.2.1374>
- Mujica, F. (2021a). Sobre la discusión filosófica del término educación física: una perspectiva ecléctica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2876>
- Mujica, F. (2021b). Filosofía idealista y Educación Física: Análisis del dualismo cuerpo y alma. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 1(5), 1-11. <https://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/45>
- Mujica, F. (2022). Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. *Retos*, 44, 605-614. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90836>
- Mujica, F. (2024a). Corporalidad en las pedagogías latinoamericanas: Estudio filosófico basado en Freire y Dussel. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 4(3), 33-42. <https://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/154>
- Mujica, F. (2024b). Corporalidad subjetiva, histórica y cultural en torno a la Educación Física latinoamericana. Una perspectiva epistemológica,

- curricular y decolonial. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i3.4097>
- Mujica, F. (2024c). La pedagogía de la profundidad y la amplitud. Una perspectiva decolonial basada en Gabriela Mistral y Enrique Dussel. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 11(2), 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i2.4006>
- Nascimento, C. P. (2018). Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. *Movimento*, 24(2), 677-690. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.77157>
- Neira, M. (2018). O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-curriculum*, 16(1), 4-28. <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>
- Poblete-Gálvez, C., Moreno-Doña, A. y Rivera-García, E. (2014). Educación Física en Chile: Una historia de la disciplina en los escritos de la primera publicación oficial del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile (1934-1962). *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 265-282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300016>
- Poblete-Gálvez, C., Moreno-Doña, A., Sandoval-Obando, E. y Aedo-Muñoz, E. (2020). Kuifi kimün aukantun kimeltuwün meu. La enseñanza del juego mapuche desde las lógicas internas de su cultura. *Retos*, 37, 197-204. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72518>
- Puiggrós, A. (1991). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana* (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Quintas, A. (2018). El empirismo ilustrado como antecedente de la pedagogía corporal moderna. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(2), 61-67. https://zaguan.unizar.es/record/101583/files/texto_completo.pdf
- Reyes-Rodríguez, A. D. (2021). Educación Física crítica: experiencias, aplicaciones y posibilidades. El caso venezolano. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 29-51. <https://doi.org/10.24197/aefd.o.2021.29-51>
- Rincón, M. y Muñoz-Reyes, V. (2024). Norma urbana y prácticas de habitar de las mujeres en Villa Rosita, Bogotá-Colombia. Una lectura desde la interseccionalidad. En J. Cubillos (Ed.), *Complicidades y tramas feministas. Conversaciones críticas sobre feminismos e interseccionalidades* (pp. 172-209). Ediciones UCM.
- Scharagrodsky, P., Moreno, A. y Varea, V. (2022). Circulación, transmisión y apropiación de prácticas corporales. La gimnasia sueca y su traducción en la Argentina y Brasil a principios del siglo XX. *Revista da ALESDE*, 14(2), 44-66. <https://doi.org/10.5380/jlasss.v14i2.87576>
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo editorial.

- Segato, R. (2021). *La escritura en el cuerpo. De las mujeres asesinadas en Ciudad de Juárez* (1ª ed. 3ª reimpresión). Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón Ediciones.
- Soares, C., Taffarel, C., Pinto, M., Castellani, L., Ortega, M., & Bracht, V. (1992). *Metodologia de Ensino de Educação Física*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Toro, S. (2010). Corporeidad y Lenguaje: La acción como texto y expresión. *Cinta de Moebio*, (37), 44-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000100004>
- Toro, S. (2012). Didáctica de la Motricidad, una propuesta desarrollada en rel-acción a la infancia. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 45-57. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100002
- Toro, S., Luhrs, O., Rosales, J., Moreno, A. y Peña, S. (2023). Ecomotricidad, aprendiendo a constituir conciencia relacional. *Estudios Pedagógicos*, 49(Especial), 189-206. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300189>
- Toro, S. A. y Moreno, A. (2021). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 199-217. <https://doi.org/10.24197/aefd.o.2021.199-217>
- Toro, S., Moreno, A., Vargas, E. y Castiblanco, Y. (2022). La relacionalidad como principio y condición de existir en las motricidades originarias. *Sinéctica*, 59, 1-16. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-014](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-014)
- Toro, S. y Vega, J. (Eds.) (2021). *Manifestaciones de la Motricidad Humana. Brotes desde el Sur*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones UACH.
- Zurita, F. (2021). Educational policies and Chilean civic-military dictatorship (1973-1990): The process of neoliberal and authoritarian transformation of teachers' training and workspaces. *Education Policy Analysis Archives*, 29(33), 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4593>