

Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia *expresivocorporal*, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado

Think the body. From bodily expression to expressive corporal awareness, a narrative creative path in the initial teacher training

M^a Esther Prados Megías

Universidad de Almería (España)

Resumen. El texto aporta una serie de reflexiones sobre el sentido de la expresión corporal como contenido de la educación física. El artículo fundamenta las bases ontológicas y epistemológicas para considerar la expresión corporal una apuesta significativa que profundiza en el sentido más natural de la expresividad humana, como camino de conciencia corporal, conocimiento de sí mismo/a y de transformación educativa. Al mismo tiempo, el texto presenta una propuesta alternativa, reflexiva y crítica de la formación inicial del profesorado basada en el uso de narrativas corporales (relatos orales-escritos-visuales, performance, dramatizaciones, etc.) y en el trabajo de propuestas de conciencia corporal del Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento (SCTM). Ambos instrumentos son plausibles de un camino creativo narrativo y autoexpresivo en la construcción subjetiva de lo *expresivocorporal* en los futuros maestros y maestras.

Palabras clave: expresión-corporal, formación-inicial, cuerpo-conciencia, narrativa-subjetividad.

Summary. The text offers a series of thoughts about the meaning of bodily expression as a part of physical education. This article talks about the ontological and epistemological bases as significant supports for a bodily expression that focuses on human expression. This is a way to discover corporal, self-awareness, and educational transformation. At the same time, the article introduces an alternative, reflective and critical proposal for the initial teaching training. It is based on the use of corporal stories (oral-written-visual stories, performances, etc.) and corporal awareness exercises from the Conscious System for the Movement Technique (CSMT). Both tools are plausible in a narrative-creative and self-expressive path. This is an important proposal for the subjective construction of expressive corporal awareness for future teachers.

Key words: corporal expression, initial training, corporal awareness, stories-subjectivity.

Introducción: lo corporal, un horizonte expresivo y subjetivo

¿Qué se enseña y qué se debería enseñar a los futuros maestros y maestras de Educación Física? Esta pregunta inicial llegó a mi persona desde el grupo de expertos en materia de educación física que coordinan este monográfico y que se preocupan por el sentido y significado de la misma en estos *tiempos líquidos* (Bauman, 2013). Tiempos de incertidumbre y complejidad, dos cuestiones inherentes al hecho y a la práctica deportiva, sobre todo, si nos referimos al fenómeno deportivo, tal y como actualmente se concibe desde la potente «fábrica deportiva» de los medios de comunicación, las redes sociales y los intereses institucionales, federativos y/o gubernamentales. Lo deportivo traspasa los márgenes educativos y, de alguna manera, a la educación física se le licúa, se le hace volátil una práctica e intervención sosegada, sólida, adherente y constitutiva de lo valórico. Siempre ha existido una simbiosis y nutrición mutua¹ en el terreno educativo entre la educación física, lo deportivo, la actividad física, la motricidad y el movimiento; y aun perteneciendo todos ellos al mismo espectro de lo físico corporal, la tarea de educar y enseñar ha construido de modo diferente lo relativo a lo corporal, según tratase de un deporte, de aspectos recreativos, de entrenamiento en edades escolares, etc. En todas estas dimensiones, el cuerpo en movimiento concebido como ese espacio, ente, lugar, materia que hay que moldear, modelar, entrenar, acondicionar, medir, evaluar y un largo etcétera, nos recuerda la educación corporal más como

cosificación que como posibilidad de creación, comprensión y construcción de identidad (López, García-Peñuela, Pérez, López, Monjas y Rueda, 2002).

Recuperamos en este artículo la posibilidad de considerar dentro de la educación física, como no puede ser de otro manera, el cuerpo como experiencia (Prados, Márquez y Padua, 2017), ese espacio que subjetivamente nos identifica como seres relacionales y creativos en el movimiento —en el vivir—, que dotan de significado y valor ético lo que hacen y lo que construyen mientras hacen. Al mismo tiempo estas prácticas creativas han de ser espacios para «problematizar, la necesaria y cada vez más urgente, tarea de descolonizar las instituciones educativas y deportivas, los procesos de enseñanza y la relaciones internas y externas de las comunidades escolares» (De Melo, Espinosa, Pons y Rivas, 2019, p.12). Es *en el cuerpo y por el cuerpo* cómo accedemos a la conciencia de quiénes somos. La educación física, como expresión en movimiento, ofrece diversidad de caminos. En este caso centramos la reflexión en la disciplina de expresión y comunicación corporal como medio que acerca la experiencia corporal al plano de las expresiones, emociones, sentimientos y acciones más cercanas a nuestra expresividad primigenia, íntima, la que nos conecta como seres que necesitan y quieren comunicarse creativa y artísticamente. Los medios son: el gesto, la palabra, la voz, la postura, conciencia corporal, la energía en movimiento, etc. Estos nos acercan, de forma casi natural, no a una educación de lo corporal sino a situar el acento en los saberes del cuerpo, «aquellos que permiten, justamente, una interpretación de lo corporal en las distintas subjetividades» (Planella, 2017, p.33). Atender a lo subjetivo, a la expresividad del cuerpo, es un eje consustancial en educación, ya que, «la educación es un proceso de aprendizaje del ser humano para ser lo que se es

Fecha recepción: 12-02-19. Fecha de aceptación: 08-09-19
M^a Esther Prados Megías
eprados@ual.es

en su máxima posibilidad; los sistemas que la representan tienen como agente principal a un hombre o una mujer, símbolos de sí mismos» (Poveda, 1995, p.12), de un cuerpo representativo y subjetivo.

Somos seres en movimiento *expansivo*, de fuera adentro y de dentro afuera. Todas nuestras acciones, pensamientos y palabras interactúan y afectan al medio externo. A la vez, van construyendo un mundo interior en la persona que lo expresa. Nuestra naturaleza biológica y social nos habla de seres en relación que evolucionan, transforman, crean e interaccionan en y con la otredad. Nuestros primeros movimientos hacia la vida son una pulsión de expansión, de encuentro, de fusión (Maturana y Varela, 2005). Antonio Damasio (2009) expone en su libro *El Error de Descartes*, que al principio fue el ser y después el pensar. Sus investigaciones apuntan a que nada hace pensar que cualquier operación mental por refinada que sea está separada de la estructura y funcionamiento biológico, porque cerebro y cuerpo es un organismo indisoluble que está en continua interacción con el medio y la cultura como un conjunto y que todo lo que surge es de dicha interacción. Francisco Varela acuña el término de neurofenomenología para explicar que,

no podemos tener nada que se asemeje a una mente o a una capacidad mental sin que esté totalmente encarnada o inscrita corporalmente, envuelta en el mundo. Surge como una evidencia inmediata, inextricablemente ligada a un cuerpo que es activo, que se mueve y que interactúa con el mundo (Vásquez, 2017, p. 303).

Esta es una concepción dinámica de la persona en el mundo, según la cual, la razón no es la más profunda esencia humana, sino que la persona define su relación con el mundo en una dinámica de encarnación y no a través de reglas estáticas ni de abstracciones simbólicas del ambiente. De ahí, que la vida también adquiere sentido al contemplarla, desde parámetros como el silencio, lo atemporal, la lentificación, sin aproximaciones al cuándo, qué, dónde y cómo que sólo densifica, aproxima y categoriza. Acercarse a lo fenomenológico e interpretativo de quién soy (somos) mientras hacemos y cómo nos construimos en relación es la gran aproximación entre Naturaleza y nuestro Ser corporal. Recuperar lo que de natural somos nos aproxima al cuerpo como un espacio/tiempo relacional, expresivo, comunicativo, creativo, diverso e integrador. Y recuperar también, como dice Planella (2017) «lo corpográfico» como algo que «no es algo técnico, sino simplemente se trata de la posibilidad de que los cuerpos sean leídos desde lo cultural» (p. 41). Significa dar espacio/tiempo a la diversidad de lenguajes del cuerpo, esos que silencian, hablan, comunican, crean o «corpografían». Cuerpos que a través del lenguaje han dejado de ser simple carne y son, ahora —aunque no lo quieran—, cuerpos políticos» (ibídem.).

Frente a lo efímero, cambiante, rápido, flexible, y junto a, la incertidumbre o la pérdida del yo que nos somete a los otros con vínculos humanos frágiles en este tiempo líquido, como apunta Bauman (ob. cit.), la educación física puede y debe aportar a las experiencias motrices ese sentido de subjetividad inherente al sujeto. Lo subjetivo no encuentra su afán en el hacer cosas sino en el modo en cómo participamos en la construcción de ellas y en el modo de decir, hacer, sentir y pensar (De Mattos, Prados y Padua, 2013; Larrosa, 1995)

como sujetos que devienen conocimiento y cultura, que son corporeidad (Águila y López, 2019; Pateti, 2007; Prados y Rivas, 2017). Esta otra forma de comprender y vivir la educación física implica no sólo movimiento físico, expresivo o creativo sino pensar acerca de cuáles son los significados y significantes del cuerpo consciente en movimiento alejados de programas y normativas generales que hay que cumplir, que precisamente por ser generales, dejan un amplio margen de actuación y creación (Poveda, ob. cit.).

La implantación de los estudios universitarios de educación física en la década de los 80 hizo de esta materia una cuestión obligada en los centros escolares de secundaria y, por tanto, la formación de especialistas dio un gran impulso a esta materia. A partir de los 90, con la implantación de la LOGSE se determina la educación física como materia obligatoria en los centros escolares de primaria e infantil constituyéndose de esta forma los estudios universitarios de maestros y maestras especialistas en Educación Física en las Facultades de Educación (Beas, 2010; López, 2007; López et al., 2016). Estos dos hechos permitieron visibilizar la importancia de lo físico corporal como una condición necesaria de los procesos educativos.

Sin embargo, los lineamientos políticos legislativos educativos en materia de educación física (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria) lejos de asumir el sentido del cuerpo se han preocupado más por normativizar y legislar aspectos técnicos, limitándolo al campo de lo motriz y descorporeizando todo lo relativo al intelecto (Pateti, 2007; Pallarès, Traver y Planella, 2016; Planella, 2005, 2006).

Por otra parte, el hecho de incluir diversidad de materias en el espectro de las denominadas artísticas, musicales o deportivas «mal llamadas marías» no garantiza ese desarrollo totalizante o unificador de la persona por el que abogan la vanguardia de planteamientos como: la neurociencia, educación emocional, cognición corporeizada, entre otros (Andersson y Östman, 2015; Andersson, Östman y Öhman, 2013; Bisquerra, 2000, 2009, 2011, 2015; Clatxon, 1999, 2016; Goleman, 2008; Ionescu y Vasc, 2014; Ivanson, 2012; Nezhad y Vahedi, 2011; Stapleton, 2013). Sobre todo, porque prevalecen concepciones tradicionales y atomizadas de la educación física y deportiva, además de considerar una serie de aspectos que también se hacen tradición, en el contexto español de la escuela pública, como son: la reducción del número de horas lectivas a estas materias, la escasez de plazas para especialistas con conocimiento profundo de la misma, la falta de instalaciones y espacios adecuados, así como, la carencia y pobreza de recursos materiales y dotación presupuestaria.

La educación física, sigue siendo pues, una materia marginal y casi en extinción, a pesar de que las investigaciones destacan la importancia del cuidado del cuerpo y la asunción de hábitos saludables. En este sentido, la expresión corporal como contenido de la educación física también se nutre de esta marginalidad, más aún relegada a momentos puntuales, como aquellos en los que tradicionalmente hay que montar una coreografía o baile para celebrar la navidad o el final de curso. De hecho la práctica pedagógica de la educación física se ha orientado más hacia corrientes vitalistas de lo físico (Nelsson y Gordon, 2006) donde prima ‘hacer cosas con el

cuerpo' bajo una lógica en donde el cuerpo se posee y no desde entender que toda existencia opera en dicha corporalidad (Prados, 2011). Se ha olvidado el sentido pedagógico de lo corporal en el desarrollo integral de la persona.

Tradicionalmente, la educación física, más preocupada por la intervención práctica ha reducido su quehacer a un mero conocimiento de normativas, reglamentos, técnicas, tácticas, ejecuciones correctas en el momento mismo de la práctica, del actuar, suponiendo que la actuación, por sí misma, ya es conocimiento y que es constitutivo de lo valórico. De hecho, durante siglos, el cuerpo ha sido reprimido y castigado en nombre de las religiones o conveniencias de la época, hasta considerarlo en Occidente símbolo de subversión y obediencia (Foucault, 2008). Pero, a pesar de la liberación de los cuerpos, se ha producido una transferencia de la «prohibición al seno del placer. Éste, ansioso de sí mismo, ha erigido su propio tribunal y se condena ahora en nombre de su propia insuficiencia» (Bruckner, 2002, p. 57), nunca es lo bastante fuerte, lo bastante adecuado, lo bastante bello, lo bastante eficiente y eficaz, lo bastante perfecto.

En las escuelas y en la formación inicial del profesorado en la universidad sigue primando lo instructivo, lo reglado y los catálogos de actividades físicas y motrices más que propuestas construidas en interacción, con significados propios y contextualizadas, a pesar de la literatura existente de propuestas, investigaciones y proyectos, generados en las dos últimas décadas, con planteamiento críticos, reflexivos, colaborativos (Barba y López, 2006; Córdoba et al., 2016; Fernández-Río y Méndez, 2016; Flores, Prat y Soler, 2015, Pedraza y López, 2015; López, et al., ob. cit., entre otros). De ahí, que una pedagogía corporal ha de promover la construcción «del proyecto personal del sujeto, y no solo lo que los programas institucionales educativos determinan que, con frecuencia, incluso predeterminan qué tipo de cuerpos quieren» (Pallarès et al., ob. cit., p. 144). Por ello, un planteamiento pedagógico en las clases de educación física ha de orientar su mirada hacia el educando, en el sentido de cómo educa a los «sujetos pedagógicos» sobre su propio cuerpo. Es decir, considerar al sujeto como proyecto pedagógico, y no al revés, o lo que es igual que generar proyectos pedagógicos basados en la planificación y programación curricular de actividades motrices.

Este giro pedagógico considera que todo él, el sujeto — su corporeidad—, no queda sujeto a maneras y vivencias que se dan exteriormente o que responden a corrientes, concepciones e incluso a dinámicas deportivas impuestas o promovidas por la sociedad neoliberal de consumo, o por las últimas tendencias educativas; si no que, como ya apuntaba Freinet (Imbernon, 2010), estamos orientando la educación física hacia una pedagogía corporal, en la cual no se desposee al niño o la niña, en nuestro caso, al alumnado en formación inicial, de su corporeidad, sino que se debe conectar a los educandos con ella (Pallarès et al., ob. cit.). Así lo expresaba un alumno a su paso por la asignatura de expresión y comunicación: «*he descubierto ahora, ya de mayor, que esta experiencia me ha devuelto una oportunidad: la de hacer la educación cuerpo, y de mover el cuerpo con la educación*» (Ángel, alumno de cuarto del grado de primaria, curso 2018/19)².

En esta propuesta, damos sentido a la corporeidad cuan-

do consideramos que lo íntimo, lo relacional y lo cultural también son corporales. Ribeiro (2003) habla de un cuerpo carne que se representa como un *alter ego* al entrar en relación e interacción con el mundo y no considerar, como tradicionalmente se ha hecho en las ciencias del deporte, al cuerpo objetual como algo cosificado y educable (Planella, 2006) sino, como apunta Gervilla (2000), considerar la conciencia íntima de nuestro cuerpo Ser vivido -educando-. Hablar de corporeidad significa integrar la visión monista del cuerpo con aspectos socioculturales, filosóficos y éticos, «otorgando a lo corporal un sentido holístico. El ser humano, en su conjunto, interacciona con su mundo y lo corporal es protagonista de todo acto humano, visible o invisible, fruto de la experiencia propia» (Águila y López, 2019, p. 363).

Considerar al sujeto desde esta perspectiva global permite buscar propuestas, dinámicas y expresiones del movimiento humano que se adentren en los significados de los sentidos, percepciones, sensaciones quinestésicas, etc. «Corporeizamos lo espacio temporal desde la experiencia y conciencia de un *cuerpo sujeto* dando pleno sentido a un cuerpo que es vulnerable, que goza, que sufre, que afronta los límites e integra las diferencias» (Prados, et al., ob. cit.), haciendo plausible una experiencia simbólica que habla de su propia existencia y de la existencia del proceso de humanización (Merleau Ponty, 1975; Vilela, 2000).

Conciencia expresivocorporal: una aportación «experiencial»

La expresión corporal, como materia curricular en la formación de maestros y maestras del itinerario de educación física, se nutre de una historia, didáctica, metodología, conceptualizaciones, dinámicas evaluativas, actividades, propuestas y ejemplificaciones ampliamente mostradas en la literatura (Antolín, 2013; Arteaga, Viciana y Conde, 1999; Brozas, 2003; Castañer, 2000; Fraile y Aparicio, 2015; Hernández y Rodríguez, 1997; Kesselman, 2006; Laferrière, 2001; Learreta, 2004; Learreta, Sierra y Ruano, 2005, 2006; Montávez y Zea, 1998; Montesinos, 2004; Motos, 2003; Ortiz, 2002; Ramos, Cuéllar y Jiménez, 2012; Gallo, 2010, 2011, 2011^a y 2012; Rojas, 2007; Schinca, 2010; Sierra, 2010; Stokoe y Shäechter, 1994, entre otros). En este espacio no pretendemos hacer una revisión teórica sobre la expresión corporal y su aportaciones al campo de la educación física (Castillo y Rebollo, 2009). Estos autores ofrecen un análisis riguroso, que puede ser consultivo, para cualquier proceso iniciático educativo en materia de expresión corporal.

El posicionamiento ontológico del que partimos sugiere repensar los principios de las corrientes humanistas que han minimizado la mirada intelectual y enjuiciadora sobre lo corporal y el movimiento y han puesto el acento en la experiencia subjetiva que vive la persona desde su corporeidad. Destacamos y nos apoyamos en el trabajo que aportan diferentes corrientes sobre expresión corporal, psicomotricidad, danza y movimiento libre, dramatización, antigimnasia, educación corporal consciente, autoconciencia por el movimiento, etc., representadas por una gran diversidad de tendencias y autores/as como son: las aportaciones de Aucouturier y Lapiere, Alexander Lowen, Carmen Aymerich, Emmi Pikler, Enric Marés, Escuela Ajuriaguerra, Gerda Alexander, Giselle

Barret, Isadora Duncan, Jean Le Boulch, La escuela de payasos Hijos de Augusto, Lisa Labonté, Lola Poveda, Louis Picq, Marta Shinca, Moshe Feldenkrais, Patricia Stoke, Pierre Vayer, Thérèse Bertherat, Thérèse Brosse, entre otras/os.

La propuesta que desarrollamos tienen un matiz centrado en la persona, en lo que le sucede al sujeto, lo que experimenta —me gusta llamarle ‘lo que experiencia, lo experiencial’—. Partimos de propuestas de conciencia corporal que evolucionan a dinámicas expresivas y comunicativas basadas en el uso de recursos que ofrece el trabajo de comunicación y lenguaje no verbal junto a la diversidad de técnicas expresivas y corporales (Prados, et. al., ob. cit.). Este es un proceso de encuentro, diálogo y búsqueda del alumnado, situando en el centro de acción no la actividades o técnicas en sí, sino los lenguajes con los que ellos y ellas quieren y desean expresar algo de sí mismos/as y del mundo. Consideramos, junto a Gallo (2009), que este camino de creatividad centrada en el sujeto ofrece la posibilidad de aportar a la educación física un espacio para la subjetividad corporal como camino de autoexpresión. Las aportaciones de Planella (2006) nos sugieren situar al sujeto en el centro de la acción curricular, o lo que este autor denomina, una acción de la pedagogía de la subjetividad, lo cual implica, desde el movimiento expresivo corporal, un trabajo de ‘*performatividad corporal*’. La formación del sujeto y de su corporeidad no es un imperativo pedagógico, sino que se trata más bien de que el sujeto proyecte la ideación de su corporeidad» (p. 181). Esta ‘performatividad’, en nuestro caso, va de la mano de un reconocimiento previo de las formas de expresión que en el cotidiano usamos, de forma consciente e inconsciente, para reconocerla y reconocernos. Son el punto de partida para buscar vías de autoexpresión, como camino de autogestión educativa en el aprendizaje (Fernández-Balboa, 2000).

Este camino de autogestión es ya un camino expresivo, en el cuál el alumnado puede, si así lo desea, replantarse desde su expresividad, desde la conciencia de su corporeidad la historia grabada en su cuerpo, los significados expresivos que dicha historia contiene y el modo en cómo sus cuerpos hablan de sí mismos, se expresan y son expresados (Freire, 2008). En este sentido, pensamos el cuerpo como Conciencia³, como expresión de unidad indisociable. De ahí utilizar el término de modo no divisible para reivindicar un conocimiento experiencial que unifica e integra lo *expresivocorporal* como expresión emocional, social, política y educativa. Repensar(se) desde un trabajo *expresivocorporal* implica reconocer la huella que la institución escolar deja en el cuerpo, reconocer que lo social no es ajeno al modo en como los cuerpos se expresan y descubrir que las señas de identidad cultural impregnan a los cuerpos de expresiones, artificios y lenguajes que pueden serles propios y al mismo tiempo ajenos. «*Siempre he sido tímida, sin embargo, la experiencia de verme y reconocirme en el espejo me ha devuelto que esa timidez quizá ha sido aprendida. Me ha venido una imagen muy clara de mi timidez en el cole, no quería sentirme señalada cada vez que salía a la pizarra*» (Marta, alumna de cuarto del grado de primaria, curso 16/17).

Reconocer el cuerpo como espacio/tiempo para el «*lenguajear*», que diría Maturana (2018), es descubrir desde el trabajo expresivo que ese espacio nos lleva a lo

conversacional de los sentires íntimos, emociones y haceres, aquello que son nuestro modo de vivir y convivir en relación. No se trata de hacer cosas con el cuerpo desde el punto de vista expresivo motriz, sino considerar el hacer como oportunidad para ahondar en el *hacerse*. Autores y autoras relevantes y pioneras en la materia como Gisèle Barret, Marcell Maus, Merlau-Ponty, Celèstin Freinet, Isadora Duncan, etc. ya proponían en las bases ontológicas de su pensamiento una fenomenología del cuerpo en movimiento, es decir, orientar el foco al sentido y significado de los acontecimientos y manifestaciones vividas en el cuerpo. Este *hacerse* nos sugiere, no sólo la conciencia de lo que se hace con un sentido más o menos lúdico-motriz, más o menos expresivo, más o menos artístico, sino la Conciencia de que se es consciente mientras se experimenta (Aberastury, 2005; Poveda, 1992 Toro; 2019). Fedora Aberastury (2005) decía: que es en el «darse cuenta de que me doy cuenta» dónde se engendra y genera un proceso creativo autónomo, abierto a la improvisación creadora, como gesto verdaderamente humano y *expresivocorporal*. Es este proceso creador el que está en el centro de la relación humanizadora a la que Freire (2009) se refiere cuando habla de una educación en la que nadie educa a nadie, ni a sí mismo, sino que es por la mediación del mundo relacional como nos educamos y aprendemos. Este mundo relacional es el que emerge cuando el alumnado de forma voluntaria y consciente se entrega a ‘Pensar el cuerpo que siente y no a sentir el cuerpo que piensa’, como diría Fedora Aberastury. Las propuestas de la creadora del Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento (SCTM) son la base del trabajo *expresivocorporal* que proponemos. Un trabajo basado en la minuciosidad, lentitud, paciencia y Conciencia Energía del cuerpo y del movimiento, como gestos fundantes, a partir de los cuales, el movimiento transita hacia formas propias de expresión, sin patrones ni esquemas previos institucionalizados y categorizados.

La narrativa *expresivocorporal*: los relatos biográficos en la formación inicial del profesorado

La asignatura Cuerpo y Motricidad: Expresividad y Comunicación es el marco para el trabajo *expresivocorporal* en la formación inicial de maestros y maestras en el grado de Primaria con itinerario en Educación Física. Desde hace más de una década venimos desarrollando lo que Carola Conle (2014) denomina ‘*Currículum Narrativo*’, lo cual significa un proceso que nos adentra en el sentido de lo que vivimos, sin partir necesariamente de situaciones problemáticas ni con la intención de resolver o cambiar una dificultad. Adentrarse en el sentido de lo que el alumnado vive para comprendernos. De ahí la importancia de narrar(se) biográficamente como un espacio que supone pensarnos en la temporalidad de lo vivido y en un proceso que vincula lo personal y social en forma de sentimientos y emociones, experiencias, deseos, relaciones, afecciones, disposiciones morales, distintos escenarios físicos y situacionales (Clandinin, Pushor y Orr, 2007). El uso de relatos biográficos, que en el contexto de dicha asignatura se denominan, *relatos biográficos narrativos corporales*, da la posibilidad de crear espacios donde el alumnado con voz propia puede contar su pequeña historia (Berry, 2008), esa que le es signi-

ficativa y significativa del «quién soy». Las pequeñas historias, según este autor, estarán siempre conectadas a las grandes narrativas y representan un desafío para el pensamiento hegemónico como llamadas a romper estructuras de poder. Las historias particulares que hablan de trayectorias o experiencias biográficas se vinculan con las grandes narrativas en la medida que las primeras suponen alternativas que construimos frente a ideologías o prácticas dominantes. Estos relatos biográficos son la antesala para pensarse corporal y expresivamente, a la vez, que ayuda a comprender el modo cómo han aprendido, cómo han configurado el imaginario sobre la educación física y el modo de entender la docencia, frente a un discurso generalista, tradicional o vanguardista establecido.

El alumnado inicia la asignatura buscando o indagando en su 'baúl de los recuerdos' aquellas experiencias que quedaron grabadas, que forman parte de su acervo personal, educativo o cultural. La única 'condición' que se plantean es que en el rescate de sus recuerdos o historias, el cuerpo — en su más amplia expresión— ocupe un lugar central. Rescatar experiencias escolares previas desvela cómo sus vivencias configuran un modelo de cuerpo, un modelo docente, que proyecta aquello que ellos y ellas desean hacer y ser como futuros maestros y maestras (Prados, et al., 2017; Rivas, Leite y Prados, 2014).

El inicio del gesto *expresivocorporal* viene de la mano de las propias experiencias orales, escritas, escenificadas, dramatizadas, mímicas o improvisadas del alumnado. Éste es un acto inicial en el que los y las estudiantes se reconocen desde sus experiencias e historias. Historias que hablan de sus recuerdos y memorias, que relatan cómo sienten sus cuerpos, sus dolores, sus fracasos y éxitos; relatos que cuentan aquello que callaron, aquello que nunca dijeron; historias biográficas que narran experiencias donde el cuerpo y la acción motriz les permitía ser vistos o invisibles. Historias heroicas deportivas o pequeñas historias personales, familiares, escolares que quedaron grabadas en el cuerpo y que en el momento presente retornan como bagaje experiencial, raramente verbalizado y muchas veces silenciado.

Por ello, el uso de relatos o narraciones biográficas desde el lenguaje y la conciencia de sus cuerpos son una herramienta que posibilita formar profesionales críticos y comprometidos consigo mismos/as, con la forma de entender el cuerpo en la escuela y con los modos creativos de transmisión. El lenguaje *expresivocorporal*, en este sentido, es una oportunidad para reivindicar desde una dimensión artística una escuela que promueva la democracia, la igualdad y la justicia social y cognitiva (Sousa Santos, 2018).

Este planteamiento se ha convertido en un redescubrimiento para el alumnado que, en muchos casos y con cierto asombro, reconocen por primera vez en este período formativo, por ejemplo, el sentido profundo, la importancia y la significatividad que adquiere el cuerpo o la expresividad de sus cuerpos, entre otras cuestiones,

«(...) después de cuatro años en la universidad nadie me había dicho que mi cuerpo es pieza central en la transmisión como futuro maestro» (...) «No sé qué me está pasando, quizá sea algo sin importancia, pero darme cuenta de mi respiración, me hace pensar en lo importante que es esta para hablar delante de los niños en el aula, no solo

para hacer deporte. En la escuela recuerdo que contenía mucho la respiración, no sé, el temor a...» (...) «Ayer me liberé, eso de que pudiésemos gritar en clase al ritmo propio de mi respiración o decir mi nombre en voz alta —en la escuela sólo escuchaba mi nombre cuando me nombraban para pasar lista o llamarme la atención—, y al oírlo de mi propia voz o la de los compañeros entre estas cuatro paredes y escuchar cómo resonaba me ha hecho ilusionarme. Por un momento he pensado en una futura clase mía y en lo fantástico que sería saltar de esas mesas siempre estáticas, ponerse a gritar y sobre todo observar a esos niños y niñas como danzan con sus nombres. No es sólo bailar sin más, que ya de por sí es divertido, sino ¡qué importante es reconocerte en tu propio nombre, en mi cuerpo, soy mi nombre y mucho más!, ¡que cantidad de matices y colores acabo de descubrir con mis compañeros de clase!» (extractos de relatos corporales del alumnado en formación inicial, cuarto curso grado primaria, curso 2018/19).

La antesala de los relatos corporeizados —orales, escritos o dramatizados— que utilizamos en clase para profundizar en el imaginario corporal viene precedido de propuestas de trabajo de conciencia corporal como apuntábamos anteriormente. La relevancia del uso de relatos en la formación inicial reside, a nuestro juicio, en dos cuestiones importantes: la primera, en la voz del sujeto y la narración que hace de sí mismo/a como elementos claves en la construcción de su identidad corporal y profesional; la segunda, la posibilidad de transitar experiencias de conciencia y expresividad corporal que le permiten descubrir caminos creativos en la docencia, en espacios de diálogo y colaboración vividos en el aula universitaria y que son motivo de reflexión para su futura docencia en la escuela.

Dinámicas expresivocorporales

La dinámica corporal la entendemos como el acto de estar presentes pensando y sintiendo al unísono la experiencia corporal que se deriva de las propuestas de expresión corporal que se plantean en clase (Prados, 2011, 2013; Prados, et al., 2017; Prados y Rivas, 2017). Torres y Moraes (2005) acuñan el término *Sentipensar* como la búsqueda de un nuevo lenguaje del conocimiento y de la realidad que establece la relación entre el pensamiento-emoción-cuerpo-acción. Esta experiencia es personal, construida de forma colectiva y grupal en el mismo acto de expresar y comunicar corporalmente a través del movimiento y en relación a coordenados espaciotemporales y relacionales. La propuesta de trabajo *expresivocorporal* se fundamenta en lo que Peiró y Moreno (2019) dicen acerca del papel emancipador y creativo, no de los contenidos a trabajar en el currículum de educación física, sino los modos de hacer plausible experiencias en las que el alumnado en formación inicial «a través del juego, la alfabetización física, la implicación emocional, el bienestar, la adherencia a la práctica saludable» (p.5) y el desarrollo de una Conciencia Energía corporal expresiva, pueda repensar caminos para la transformación social del entorno, para una mejora en los modos de relación y participación ciudadana, para un mejor conocimiento de sí y de los demás y para la construcción de otra epistemología del saber y del conocimiento (De Melo et al., 2019; Sousa, 2018).

La dinámica corporal pone en juegos diversos elementos del campo de la expresión y comunicación corporal (teatro, psicodrama, danza teatro, yoga, taichí, mimo, clown, danzaterapia y musicoterapia, así como de diversas técnicas de conciencia corporal basadas en el masaje, respiración, tono muscular, voz, relajación, bioenergética, antigimnasia, rolfilng, autoconciencia, silencio, quietud). «Todas y cada una de estas propuestas aporta elementos que permiten acceder en el seno del aula a un trabajo de conciencia corporal que conlleva a un encuentro personal y grupal, a un redescubrimiento del propio cuerpo» (Prados, et al., p. 133), diferenciándolo de la exclusividad del aprendizaje y conocimiento académico intelectual y reproductivo.

La *pedagogía de la situación* de Gisèle Barret (1991), de la que partimos en la formación inicial, permite vivir las propuestas expresivas como una pedagogía de la vivencia y del encuentro. Este posicionamiento pedagógico tiene como ejes principales cinco variables no jerárquicas: el espacio, el tiempo, el/la pedagogo/a, el individuo y el grupo, la vivencia o el contenido (objetiva y subjetiva a la vez) y el mundo exterior (y también interior).

Las propuestas planteadas en esta asignatura se orientan por unos principios que permiten vivir el cuerpo en movimiento en otras dimensiones a las tradicionalmente experimentadas como son: el cuerpo no es una idea sino una experiencia; ir de un cuerpo dirigido por el deber hacer a un cuerpo entregado al *hacerse* en el placer del movimiento; vivir el cuerpo como realidad polifocal, divergente, múltiple, subjetiva, integral; abandonar todo tipo de intelectualidad y educación emocional mental para entregarse a la vibración de la emoción; descubrir lo grupal como lugar de encuentro y construcción de entidad e identidad; trascender la cosificación del cuerpo porque no hacemos cosas con el cuerpo sino que somos cuerpo mientras hacemos; y abrirse a la dimensión trascendente de lo corporal, como experiencia del sentir que nos hace comprender la dimensión cósmica y holística de nuestra naturaleza corpórea (Poveda, 1992).

Cada propuesta de expresión y conciencia corporal tiene tres momentos: el primero incluye ejercicios del SCTM: ejercicios de Conciencia Energía de columna, apuntalamientos, voz, articulaciones, la palabra, la comunicación, los sentidos, los pliegues y el ámbito o espacio aúrico; el segundo, la creación de performance expresivocorporales donde se abre un diálogo íntimo entre la escritura biográfica y la experiencia vivida en la dinámica corporal en base a creaciones improvisadas. A veces el silencio, a veces la quietud, otras la relajación o serenidad, y otras el dolor, la inquietud, el asombro, el llanto o la risa, etc., hacen de la experiencia íntima un espacio/tiempo hacia lo grupal y colectivo; el tercer momento, creación de nuevas expresiones, nuevas narrativas expresivo corporales, nuevas performances que busquen caminos para una pedagogía transformadora y emancipadora (Subirana, 2012) a través del arte, la danza, el movimiento libre y creativo. La trayectoria vivida nos permite decir que este momento es un espacio/tiempo de creación colectiva corporal especialmente querido por el alumnado, ya que éste asume la dirección, creación y gestión de aquello que quiere expresar, comunicar, denunciar, trasgredir..., poniendo en juego elementos del mundo de la cultura escolar, entre otros.

Epílogo

Recuerdo cuando estaba en el cole y llegaba la hora de las clases de educación física, ¡estaba deseando salir al patio, a la libertad! No aguantaba tanto tiempo sentada en mi pupitre. Los profes siempre nos ordenaban hacer los mismo: calentar con juegos, los de siempre: cortahilos, tula, el «quemao» y algunos más. A veces según llegábamos nos mandaban a correr 5 vueltas al campo, parecía un castigo. Luego ya era todo el tiempo libre, lo típico, los niños al dichoso fútbol, las niñas comba, volei o jueguecitos de niñas. A veces hacíamos circuitos de gimnasia o de ejercicios que nos decía que eran para nuestra salud. Casi nunca hacíamos bailes y cosas de esas, sólo para final de curso que preparábamos una coreografía, sobre todo las niñas. Alguna vez nos enseñaban a respirar bien y a calentar articulaciones. Pero aun así, siempre salía con ganas de más, me gustaba sentir el movimiento y la energía de mi cuerpo cuando me movía. Me relajaba, me quitaba los nervios. Ahora que me estoy formando como maestra, al reflexionar sobre mi experiencia de educación física me doy cuenta que lo único que me importaba era desconectar, pasarlo bien, que no me dieran órdenes, jugar a lo que me gustaba aunque fuese en el colegio y eso sólo se podía hacer en la asignatura de educación física. Yo quería aprender más cosas y pensaba: ¡uff, otra vez lo mismo!, pero como a mí me gustaba moverme, jugar, sentirme libre y también sentía que valía, porque se me daba bien el deporte, no me importaba. Soy futbolista y me encanta retarme con otros y a mí misma. Ahora empiezo a comprender que el movimiento tiene otras dimensiones diferentes a como lo he aprendido. La expresión corporal me abre a algo que nunca me había planteado, no es sólo bailar o moverse libremente, es pensar en ti, pensar el cuerpo, sentirlo y darme cuenta que hay muchas cosas que mi cuerpo ha aprendido inconscientemente y que también inconscientemente reproduzco. Crear movimiento es algo nuevo para mí. Sentir que contacto con tacto nunca me lo había planteado, además descubro que este tacto tiene que ver con la forma en cómo yo me puedo relacionar cuando sea maestra, ¡uff! esto de la conciencia del movimiento es algo a descubrir (Rebeca, alumna de cuarto curso del grado de primaria, curso 2017/18).

Este es un ejemplo de relato real, subjetivo, en primera persona, biográfico, con la voz propia sin artificios ni adornos, que respeta la literalidad de lo que una alumna en formación inicial escribe como guion previo para crear la base de lo que será la performance *expresivocorporal*. La performance es un espacio creativo en movimiento, con formato sencillo, libre y con características propias de la improvisación dramática donde se transfiere, lo vivido en las dinámicas de conciencia corporal y lo escrito en los relatos, a una creación en movimiento, a una creación *performática*, es decir, ‘corpografiar, cartografiar’ la experiencia a través de escenografías en movimiento. Este proceso se presenta al final de la asignatura, sin ser calificado ni cuantificado.

Algunas de las reflexiones que el alumnado aporta desde la experiencia vivida en la asignatura apuntan hacia:

- un descubrimiento que por novedoso no deja de ser algo que el alumnado descubre como propio. «*El cuerpo*

siempre ha estado ahí pero nunca me había detenido a escucharle» (Mario).

- La relación cuerpo-institución desvela un cuerpo amaestrado, un cuerpo que la escuela ha olvidado, un cuerpo educado para. «*La conciencia corporal me ha hecho sentir la rigidez de mi cuerpo, ha sido como sentir la rigidez de los pupitres por los que he pasado*» (Celeste).

- El cuerpo no solo hace cosas en movimiento sino que el cuerpo es, en relación y en diálogo con el mundo. «*Nuca había hablado tanto con mi propio cuerpo, lo he escuchado, lo he mimado, pero sobre todo ahora observo a otros cuerpos y me doy cuenta que también me dicen muchas cosas, lo diferentes que somos y cómo el sistema pretende unificarnos*» (Leo).

- El Cuerpo Conciencia es un estado, una emoción. «*He descubierto las emociones, no a gestionarlas, sino a quererlas. Me hacen sentir vivo, me hacen vibrar, sean las que sean. Ahora me doy cuenta*» (Albar).

- Lo expresivo corporal es conocimiento, es experiencia, es proceso creativo, es investigar sintiendo. «*La educación física siempre la he entendido como deporte o actividad física, ahora puedo decir que hay mucho que explorar y quizá cambiar. Lo expresivo corporal que tanto he oído en esta asignatura me ha hecho sentir un cuerpo diferente, pensaba que era torpe, ahora sé que puedo inventar*» (Máximo).

- Relatar la experiencia es un espacio/tiempo al diálogo y a la construcción de conocimiento colectivamente. «*Me ha gustado esto de escribir relatos, había olvidado escribir, sólo escribo para los exámenes. No sabía que lo que he vivido también tiene mucha teoría, conocimientos sobre la escuela, sobre mí, sobre el cuerpo, sobre los demás*» (Lea).

Pensar el cuerpo como dice Fedora (1995), es entregarse a una presencia creadora, a un movimiento que no ejecuta, sino que brota, que nos confiere la subjetividad y la conciencia como elementos claves de un proceso educativo transformador,

me encuentro a cada instante pidiendo a los que trabajan junto a mí, que cambien el Sentir por el Pensar y les digo: «no sientan lo que ‘piensan’, por favor, piensen en lo que sienten». La vida es conciencia, no es sensación. La conciencia nos lleva a las profundidades de la creación. El ámbito de la conciencia es un lugar desde el cual el Pensamiento corre como un movimiento liberado. Cuando el conocimiento comprende que el movimiento es infinito podemos pensar en una presencia con conciencia (p. 69).

Referencias

- Aberastury, F (2005). *Escritos. Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento*. Madrid: Mandala.
- Águila, C. y López, A. (2019). Cuerpo, Corporeidad y Educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Revista Retos*, 35, 362-370.
- Antolí, L. (2013). *Expresión Corporal. Fundamentos motrices*. Universitat de Valencia. Servei de publicacions.
- Andersson, J. y Östman, L. (2015). A Transactional Way of Analysing the Learning of «Tacit Knowledge.» *Interchange*, 46(3), 271-287.
- Andersson, J., Östman, L. y Öhman, M. (2015). I am sailing towards a transactional analysis of «body techniques.» *Sport, Education and Society*, 20(6), 722-740.
- Arteaga, M., Viciano, V. y Conde, J. (1999). *Desarrollo de la expresividad corporal*. Barcelona: INDE.
- Barba, J. J. y López, V. M. (coords.) (2006). Aprendiendo a correr con autonomía: buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración. *Unidades Didácticas y Experiencias en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bauman, Z. (2013). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Beas, M. (2010). Formación de Magisterio y Reformas educativas en España: 1960-1970. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 397-414.
- Berry, K. S. (2008). Lugares (o no) de la pedagogía crítica. En P. McLaren, J.L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 117-140). Barcelona: Grao.
- Broz, M.P. (2003). *Expresión corporal en el teatro europeo del siglo XX*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bruckner, P. (2002). *La euforia perpetua. Sobre el deber de ser feliz*. Barcelona: Tusquets.
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: Inde.
- Castillo, E. y Rebollo, J.A. (2009). Expresión y Comunicación corporal en Educación Física. *Revista digital Wanceulen EF digital*, 5, pp. 105-122. Recuperado de: <http://www.wanceulen.com/revista/index.html>.
- Clandinin, D.J., Pushor, D., & Orr, A.M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Claxton, G. (1999). *Cerebro de liebre, mente de tortuga*. Barcelona: Urano.
- Claxton, G. (2016). *Inteligencia corporal. Por qué tu mente necesita el cuerpo mucho más de lo que piensa*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Conle, C. (2014). Anatomía del currículum narrativo. En J.I. Rivas, A. Leite y Prados, E. (coords.). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 27-58). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Córdoba, C., Carbonero, L., Sánchez, D., Inglada, S., Serra, M., Blasco, M., Sáez, S. e Ivanco, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 264-269.
- Damasio, A. (2009). *El error de Descartes*. Barcelona: Editorial Crítica.
- De la Torre, S. y Moraes, M.C. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona: Aljibe
- De Mattos, B., Prados, E. y Padua, D. (2013). A voz dos

- alunos (as): Uma investigação narrativa sobre o que sente, pensa, diz e faz o alunado de educação física em sua formação inicial. *Movimento. Revista de Educação Física da FURGS*, 19 (4), 251-269.
- De Melo, A., Espinosa, I.J., Pons, L. y Rivas, J.I. (coords.) (2019). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. Universidade Estadual do Centro-Oeste: Editora Unicentro y Málaga: Umaeditorial.
- Devís-Devís, J. (1998). El currículum de la Educación Física escolar y la reforma educativa: Una aproximación crítica. En J. Hernández (coord.). *Educación Física escolar y deporte de alto rendimiento* (pp.47-66). Las Palmas de Gran Canaria: ACCAFIDE.
- Fernández- Balboa, J.M. (1999). Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria. *Revista Conceptos*, 6, 15-32.
- Fernández- Balboa, J.M. (2000). La Educación Física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativos profesionales. *Revista Tándem*, 1, 15-26.
- Fernández-Balboa, J.M. y Prados, E. (2014). The conscious system for the movement technique: an ontological and holistic alternative for (Spanish) physical education in troubled times. *Sport, Education and Society*, 19(8), 1089-1106.
- Fernández-Río, F. J. y Méndez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 201-206.
- Flores, G., Prat, M. y Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 248-255.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Fraile, A. y Aparicio, J.L. (2015). La expresión corporal y el desarrollo de las competencias transversales en la formación del profesorado. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 14, 1-8.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, F. (2008). *Quem educa marca o corpo do outro*. Sao Paulo: Cortez
- Gallo, L. E. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Bogotá: Kinesis.
- Gallo, L. E. (2011a) La Educación Corporal bajo la figura del acontecimiento. *Revista Educación física y deporte*, 30 (2), pp. 505-513.
- Gallo, L. E. (2012). Motricidad, Educación y Experiencia. V coloquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: motricidad, educação e experiencia. II Congreso Internacional de educação física, esporte e lazer. 4-6 octubre, Brasil. Recuperado de: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2012/elena2012.pdf>
- Gallo, L. E. (ed). (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Medellín: Funámbulos editores, Universidad de Antioquia.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- Hernández, V. y Rodríguez, P. (1997). *Expresión Corporal con Adolescentes*. Madrid: CCS.
- Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas de Célestine Freinet cincuenta años después*. Barcelona: Graó.
- Ionescu, T. y Vasc, D. (2014). Embodied Cognition: Challenges for Psychology and Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 275–280.
- Ivinson, G. (2012). The body and pedagogy: beyond absent, moving bodies in pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 489–506.
- Kesselman, S. (2006). *El pensamiento corporal: De la inteligencia emocional a la inteligencia sensorial*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Laferrère, G. (2001). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ciudad Real: Ñaque.
- Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Learreta Ramos, B. (2004). *Los contenidos de Expresión Corporal en el área de educación física en enseñanza primaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Learreta, B., Sierra, M.A. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de Expresión corporal*. Barcelona: Inde.
- Learreta, B., Sierra, M.A. y Ruano, K. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Madrid: Inde.
- López, V. M., García-Peñuela, A., Pérez, D., López, E., Monjas, R. y Rueda, M. (2002). Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 30-35.
- Maturana, H. y Varela, F. (2005). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Chile: Editorial Universitaria.
- Matura, H. y Dávila, X. (2018). Naturaleza del saber y el conocer. *Matríztica*. Recuperado de: https://medium.com/@Matríztica_76766/el-lenguaje-y-el-lenguajear-d40ca92b70e5.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Montávez, M. y Zea, M.J. (1998). *Expresión corporal. Propuestas para la acción*. Málaga: Re-Crea y Educa.
- Montesinos, D (2004). *La Expresión corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: Inde.
- Motos, T. (2003). *Expresión, creatividad y movimiento. Bases para el taller creativo expresivo*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Motos, T. Y Aranda, L. (2006, 4ª ed.). *Práctica de la expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- Nelson, M. C. y Gordon-Larsen, P. (2006) Physical activity and sedentary behavior patterns are associated with selected adolescent health risk behaviors. *Pediatrics*, 117(4),1281-1290.
- Nezhad, A. S. y Vahedi, M. (2011). The Role of Educational Psychology in Teacher Education Programs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 327–330.
- Ortiz Camacho, M.M. (2002). *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pallarès, M., Traver, J. y Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Revista Teoría Educativa*,

- 28 (2), 139-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016282139162..>
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105-129.
- Pedraza, M. A. y López-Pastor, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 57,1-16.
- Peiró, C. y Moreno, A. (2019). Transformación y cambio en Educación Física. *Revista Tándem*, 63.
- Pérez, J.L. (2011). La filosofía del deporte. *Temas y Debates. Revista Dilemata*, 2 (5), pp. 73-98.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, 189-201.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Pedagogies UB. EBook: Edición de Kindle.
- Poveda, L. (1992). *La lengua que escribe. Notas y experiencias sobre el Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento de Fedora*. Madrid: E. Beramar-Molgrafic.
- Poveda, L. (1995). *Ser o no Ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid: Narcea.
- Prados, M.E. (2011). Del naufragio como docente metódica al encuentro creativo con la docencia. Reflexiones en voz alta acerca de mi práctica docente, la corporeidad y la búsqueda del ejercicio de la democracia. En A. Sicilia (coord.). *La evaluación y calificación en la Universidad. Relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas* (pp. 151-192). Barcelona: Hipatia.
- Prados, E. (2013). Sentirse, hacerse y ser investigadora. Una camino de búsqueda incesante. En Rivas, J. y Cortes, P. (coord.). *Cruce de Caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/a a través de relatos biográficos* (pp. 95-124). Chiapas: Editorial CeCol
- Prados, M.E. y Rivas, J.I. (2017). Investigar narrativamente en Educación Física con relatos corporales. *Revista digital del Instituto de Investigaciones en Educación-IIE*, 8, (10), págs. 82-99. Recuperado de: http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont10/art_prad_4.pdf.
- Prados, M.E., Márquez, M.J. y Padua, D. (2017). El cuerpo experiencia. Una propuesta narrativa expresiva corporal en la formación inicial del profesorado. En M. Pérez y J.R. Rodríguez (coords.). *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 125-138). Barcelona: Octaedro.
- Ramos, J., Cuéllar, M.J. y Jiménez, F. (2012). Nuevos retos en el desarrollo curricular de la expresión corporal. *Revista digital de Educación Física*, (14), 142-149. Recuperado de: http://emasf2.webcindario.com/EMASF_NUMERO_14_EXPRESION_CORPORAL.df
- Rojas, P. (2007). *Expresión corporal. Una asignatura apasionante*. Sevilla: Wanceulen, S.L.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. Tesis doctoral. Madrid: UP.
- Schinca, M. (2010, 4ª edición). *Expresión Corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Rivas, J.I., Leite, A. y Prados, E. (coord.) (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Aljibe
- Sierra, M. A. (2010). Historia de la Expresión Corporal I (Prehistoria y Primeras Civilizaciones). Inderef. *Revista de Educación Física*. Recuperado de: http://colegiodivinainfantita.micolegio.es/ArchivosColegiosDivInfantita_DivInfantitaGuadix/Archivos/PDF%20DOCUMENTOS/historia%20de%20la%20expresi%C3%B3n%20corporal.pdf.
- Stapleton, M. (2013). Steps to a «Properly Embodied» cognitive science. *Cognitive Systems Research*, 22, 1–11.
- Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En P. Meneses y Bidaseca, K. *Epistemologías del Sur. Epistemologías do Sul* (pp. 25-62). Buenos Aires: CLACSO/Coímbra: CES
- Stokoe, P. y Schäechter, A. (1994). *La expresión corporal*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Subirana, V. (2012). *Una maestra en Katmandú*. Madrid: Aguilar.
- Toro, J.M. (2019, 19ª edición). *Educación con co-razón*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vásquez, A. (2017). Francisco Varela: Neurofenomenología y ciencias cognitivas. De la acción encarnada a la habilidad ética. *Revista Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, número extra 52 (4), 301-323. (Ejemplar dedicado a: Settimana Bologna). DOI: <https://doi.org/10.5209/NOMA.52934>.
- Vilela, E. (2000). Cuerpos escritos de dolor. *Revista complutense de educación*, Vol. 11 (2), 83.

(Footnotes)

¹ Conviene resaltar que desde las diferentes reformas educativas desde los años 70 a la actualidad, así como, los cambios en la denominación de los estudios superiores o licenciatura de Inef (Instituto Nacional de Educación Física) a los estudios de grado de CCAFD (Ciencias de la Actividad Física y el deporte), y junto, a los estudios de Magisterio en Educación Física, actualmente denominados grado de Primaria con itinerario en Educación Física, los intereses, orientaciones o especialidades formativas han ampliado el espectro de salidas profesionales, y por tanto, la necesidad de diferenciar y delimitar las orientaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas en la formación inicial. Estos cambios han producido al mismo tiempo posicionamientos diferenciados en cuanto a concepciones sobre la educación física, la educación deportiva, el deporte, la actividad física en contextos de diversidad, recreación, ocio, gestión, alto rendimiento, etc. (Beas, 2010; Devís-Devís, 1998; Fernández-Balboa, 1999, 2000; Fernández-Balboa y Prados, 2014; López-Pastor, et al., 2002; Pérez, 2011).

² Todas las citas del alumnado corresponden a extractos de relatos realizados en la asignatura Cuerpo y Motricidad: Expresión y Comunicación del Grado de Primaria del itinerario de Educación Física (Universidad de Almería). Mantiene el anonimato, con nombres ficticios y autorización expresa.

³ En adelante cuando transcribimos este término con mayúsculas estamos haciendo referencia al concepto de Fedora Aberastury (2005) considerado tal cual en sus escritos.