



CORPOREIDAD Y BIODANZA EN EDUCACIÓN: DESPLAZAMIENTOS EPISTÉMICOS HACIA PEDAGOGÍAS ENCARNADAS

CORPOREALITY AND BIODANZA IN EDUCATION: EPISTEMIC SHIFTS TOWARDS EMBODIED PEDAGOGIES

Mónica Rengifo Oyarce¹



ARK CAICYT: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/8462>

Resumen

El artículo explora la intersección entre la corporeidad y la Biodanza en el contexto educativo, proponiendo desplazamientos epistémicos hacia pedagogías encarnadas. Se argumenta que la educación tradicional, caracterizada por un dualismo mente-cuerpo, heredera del legado cartesiano, ha dado pie a pedagogías corpofóbicas, relegando a un segundo plano nuestra corporeidad e ignorando su potencial como fuente de aprendizaje y desarrollo integral. La corporeidad, entendida como la experiencia vivida del cuerpo en el mundo es reivindicada como una experiencia fundante, orientadora de sentido y de conocimiento. Se proponen desplazamientos epistémicos hacia pedagogías encarnadas que reconozcan el valor del cuerpo y las emociones en los procesos educativos y se presenta la Biodanza como un ejemplo de pedagogía encarnada para explorar nuestra corporeidad en los diversos pliegues de nuestra experiencia.

Palabras clave: Corporeidad, Biodanza, desplazamientos epistémicos, pedagogías encarnadas.

Abstract

The article explores the intersection between corporeality and Biodanza in the educational context, proposing epistemic shifts towards embodied pedagogies. It is argued that traditional education, characterized by a mind-body dualism, inheriting the Cartesian legacy, has given rise to corpophobic pedagogies, relegating our corporeality to the background and ignoring its potential as a source of learning and integral development. Corporeality, understood as the lived experience of the body in the world, is claimed as a founding experience, guiding meaning and knowledge. Epistemic shifts towards embodied pedagogies are proposed that recognize the value of the body and emotions in educational processes and Biodanza is presented as an example of embodied pedagogy to explore our corporeality in the various folds of our experience.

Keywords: Corporeality, Biodanza, epistemic shifts, embodied pedagogies.

Al sur del ser: Eclisiones danzantes

“Un soma no es un cuerpo y no es una mente, es el proceso vital...Esencialmente esta es la forma en la cual mi historia, mi pensamiento y mi vida se unen”. (Thomas Hanna, 1986).



Imagen 1. Encuentro Nacional de Facilitadores de Biodanza. Pícarquín-Chile, 2016, Fotógrafa Mónica Díaz.

Cuando tenemos la experiencia de vivenciarnos desde alguna de las prácticas corporales existentes, abrimos la puerta a comprendernos desde territorios corporeizados que diluyen las explicaciones logocéntricas-dualistas. Así podemos acallar el habla y simplemente mirarnos, tocarnos y sentirnos. Esta nueva posibilidad de con-movernos juntxs, a través de la danza, la biodanza u otras prácticas corporales (movimiento consciente, etc.), nos permiten una apertura hacia nuevas tramas pedagógicas.

Las reflexiones que se presentarán en este escrito, forman parte de mi tesis doctoral en curso y emergen desde una trama de vivencias personales con la Biodanza, que posibilitaron desplazamientos teóricos y epistémicos hacia una visión compleja y encarnada del ser humano y los procesos educativos. Antes de estas experiencias, mi trayectoria académica estuvo mayormente orientada desde una búsqueda filosófica que si bien, logró vislumbrar la relevancia de un enfoque encarnado para la comprensión de la cognición humana (Rengifo: 2006, 2008), ésta aún se encontraba en los márgenes disciplinarios de la filosofía y las Ciencias Cognitivas.

Mi primer encuentro con la Biodanza (Al sur del ser, Pucón-Chile, 2009) fue realmente un hito en mi vida, una vivencia corporal de acunamiento, me reveló profundas comprensiones de mi historia afectiva y del potencial sanador de la Biodanza. Este acontecimiento potenció bifurcaciones en mi trayectoria vital y académica, invitándome a formarme como Facilitadora de Biodanza, experiencia que ha nutrido significativamente mi praxis pedagógica. Constatar en vivencias propias, el potencial afectivo-afectante que reside en nuestra corporeidad, es sin lugar a duda el núcleo central de estas reflexiones. Tal como señala la pensadora y activista feminista Silvia Federici, en su breve texto titulado *En alabanza al cuerpo danzante*, en los cuerpos reside una política inmanente, un potencial de transformación personal, humano y del mundo.

“El poder de ser afectado y afectar, de ser movido y moverse, una capacidad que es indestructible, agotada sólo con la muerte, es constitutivo del cuerpo, hay una

política inmanente residiendo en él: la capacidad de transformarse a sí mismo, a otros, y cambiar el mundo”. (Federici, 2022: 180)

Cuando hablamos de corporeidad, nos referimos al cuerpo protagonista de todo acto humano, visible y también invisible, conceptualización que se asienta principalmente en la perspectiva fenomenológica de Merleau Ponty, quien piensa al ser humano como un “ser situado en el mundo gracias a su cuerpo, y al cuerpo como significación encarnada” (Guido, 2014: 63). En lo que sigue, se presenta la perspectiva fenomenológica corporeizada de Merleau Ponty y “el giro corporal” en Ciencias sociales, como desplazamientos epistémicos y aperturas hacia pedagogías encarnadas.

El cuerpo vivido (Leib) y encarnado (Chair) en la Fenomenología corporeizada

Merleau- Ponty (1908 - 1961) filósofo y fenomenólogo francés, se presenta tradicionalmente como el pensador que posibilitó mayor espacio para el cuerpo vivido (Leib) y encarnado (Chair) a lo largo de sus obras. “El propósito dominante y singular de su obra reside sin lugar a duda en volver a mirar con nuevos ojos los misterios de nuestra experiencia carnal, sensible y deseante”. (García, 2012: 8)

Las reflexiones de Ponty sobre el cuerpo propio (Leib) tienen su antesala en el libro “Ideas II del filósofo alemán Edmund Husserl (1859- 1938), obra inacabada y publicada póstumamente en 1952, que marca un punto de inicio fundante en el desarrollo de la perspectiva fenomenológica corporeizada. En el capítulo III de esta obra, Husserl se refiere a la doble constitución del cuerpo, específicamente en el § 36 (sección II), en el cual distingue entre el cuerpo-objeto (körper), como cosa física, extensa, dotado de propiedades materiales como coloración, dureza, calor, entre otras; y el cuerpo- sujeto (Leib), cuerpo propio, cuerpo vivo; que se evidencia mayormente en algunas experiencias donde se produce la experiencia de ser tocado y tocar al mismo tiempo, como cuando mi mano derecha toca a la izquierda y luego esta toca a la derecha. Husserl advierte que cuando la mano derecha toca la izquierda, la parte tocada se vuelve cuerpo (Leib), es decir, siente, dando lugar a “sensaciones dobles”: “Si las tomo en cuenta (las sensaciones de toque), entonces la cosa física no se enriquece, sino que se vuelve cuerpo, siente” (Husserl, 2005: 184)

En la Fenomenología de la percepción (1945), Ponty presenta cuatro caracteres exclusivos del cuerpo propio (Leib), que lo hacen incompatible con el estatuto de objeto, estos son: Su “permanencia absoluta” en el campo perceptivo, “las sensaciones dobles”, su carácter “objeto afectivo” y las “sensaciones cinestésicas” (García, 2028: 22-23). En primera instancia, Ponty señala que el cuerpo propio tiene una “permanencia absoluta y una perspectiva invariable” en el campo perceptivo, que no es una permanencia en el mundo, ni delante de mí, sino una permanencia “al lado de mí”, impedida de variar de punto de vista, en tanto “se me presenta siempre bajo el mismo ángulo” y tiene escorzos definitivamente inaccesibles a mi percepción. (García, 2018: 25). Luego, continúa con el análisis de las “sensaciones dobles”, ya iniciado por Husserl en Ideas II y observa que: “cuando toco mi mano derecha con mi mano izquierda, el objeto mano derecha tiene esta singular propiedad de también sentir” (...) Cuando estrecho mis dos manos, una contra la otra, no se trata de dos sensaciones que yo experimentaría conjuntamente, tal como se perciben dos objetos yuxtapuestos, sino de una organización ambigua en la que ambas manos pueden alternar en la función de “tocante” y de “tocada” (...) puedo reconocer la mano tocada como la misma que seguidamente será tocante. (...) trata de tocarse tocando, bosqueja “una especie de reflexión” lo cual bastaría para distinguirlo de

los objetos”. (Merleau-Ponty, 1993: 110-111). En consecuencia, tocar es también tocarse, podemos descubrir la textura de nuestro propio cuerpo al explorar con el tacto las diferentes texturas de cosas o al tocar a otras personas, por ejemplo, al tocar la madera de una mesa con mis manos descubro su textura rígida y al mismo tiempo percibo las sensaciones que esto produce en mi mano. Es allí donde acontece la sensibilidad del cuerpo vivo. Sumando a ello, también en las experiencias de sentir un dolor (en un pie u otra parte del cuerpo), nuestro cuerpo se revela desde la experiencia de un sujeto encarnado que siente el dolor, una conciencia situada o corporal que convierte al cuerpo en un “objeto afectivo”, en un cuerpo percipiente: “mi pie duele significa (...) mi pie está dolorido” (Merleau-Ponty, 1993:111), “el dolor niega al cuerpo el carácter de mera cosa, lo muestra como sujeto consciente, y a la vez señala una “corporeización” de la conciencia, (...) lo que es igual a una “intencionalidad corporal” (García, 2018: 37).

Por último, Ponty menciona en un párrafo bastante breve a “las sensaciones cinestésicas” haciendo referencia “de modo bastante embrollado, a tres ítems que el análisis husserliano de Ideas II diferencia con más precisión: el movimiento libre, las sensaciones de movimiento, y la relación entre estas series de sensaciones cinestésicas con su referencia objetiva (...) y al comentar más largamente este punto en uno de sus últimos cursos Merleau-Ponty precisa la diferencia entre su visión y la de Husserl (...) señalando que la relación con mi cuerpo no es la de un yo puro, que tendría sucesivamente dos objetos, mi cuerpo y la cosa, sino que yo habito mi cuerpo y por él habito las cosas. (...) Para que exista una cosa, es necesario que ella se presente a un sujeto encarnado” (García, 2018: 38-39).

En palabras de Ponty “Ser una conciencia o, más bien ser una experiencia es comunicar interiormente con el mundo, el cuerpo y los demás, ser con ellos en vez de estar al lado de ellos” (Merleau-Ponty, 1993:114). En consecuencia, la corporeidad, no puede ser reducida a los aspectos fisiológicos, neurofisiológicos o psicológicos, ni al análisis de la conciencia pura, sino que debe ser reivindicada como el piso que da sentido a todas nuestras percepciones conscientes, vale decir, una base corporal no-consciente que tiene efectos sobre la conciencia intencional. (Sánchez Aguirre, 2008). Ponty nos invita a rechazar los prejuicios seculares marcados de dualismo y nos abre al cuestionamiento acerca de los límites ontológicos entre cuerpo y mundo: ¿Dónde poner el límite entre el cuerpo y el mundo, puesto que el mundo es carne? (Merleau-Ponty, 2010:125).

“La consistencia del cuerpo, lejos de rivalizar con la del mundo, es por el contrario el único medio que tengo de ir al corazón de las cosas, haciéndome mundo y haciéndolas carne”. (Merleau-Ponty, 2010: 123).

Del olvido del cuerpo al “El giro corporal” en las Ciencias Sociales

Jordi Planella (2017), se refiere a la fragmentación que nos atraviesa tanto en las formas de pensar, de concebir el mundo, como en nuestra comprensión de entender lo humano. Una antropología mayormente dualista (mente por un lado y cuerpo por otro) conjugado con una perspectiva materialista que ha reducido la visión del cuerpo a lo anatómico. La primacía de esta antropología dualista en educación, nos ha conducido a desarrollar pedagogías anestesiadas o corpofóbicas, que tienen dificultad en conectar con el “cuerpo propio” de los aprendientes. (Planella 2017: 197)

“Una simple mirada a esas prácticas educativas nos permite darnos cuenta de que se encuentran alineadas con las pedagogías que podemos denominar de «corte cartesiano». Son pedagogías que niegan el cuerpo, a las que molesta el cuerpo, que prefieren «sujetos sin cuerpo». Y mucho me temo que son pedagogías de tipo dominante en el campo de la praxis educativa. (Planella 2017: 102)

En estas pedagogías el cuerpo es claramente concebido, como un objeto ajeno al ser, un cuerpo que se tiene y al que se piensa como res extensa, perteneciente al mundo de las cosas materiales, evidenciando con ello, que nuestra corporeidad ha sido desvalorizada y delegada a un lugar subordinado a partir de la constitución epistémica del sujeto moderno, herencia del proyecto cartesiano. En opinión de Najmanovich (2005) somos aún herederos de una visión del cuerpo asentada desde la modernidad: un cuerpo separado de la psiquis, de la emocionalidad, del conocimiento, un cuerpo abstracto y desvitalizado, un cuerpo eviscerado, una cáscara mensurable, un conjunto de “aparatos”. Se desprende de los postulados cartesianos una concepción del cuerpo-máquina que se ha plasmado sobre lo educativo desde distintas dimensiones, institucionalizando modos de conocer y de ser, mayormente orientados desde un paradigma logocéntrico-descorporalizado, fundando una educación mayormente centrada en la dimensión cognitiva-lingüística, invisibilizando la potencia de nuestra corporeidad.

“Para muchas pedagogías, los cuerpos no hablan, son silencio (...) un cuerpo tendido en una camilla, en un quirófano, o bien sentado pasivamente en un pupitre de nuestras escuelas, sin moverse, atento y sin molestar. De ese sujeto de la educación se espera — sobre todo— que no se mueva, que esté pasivo”. (Planella 2017: 104)

Como ha señalado Bardet (2018), lo más problemático de la tradición cartesiana, es una concatenación o una manera de hacer pasar por una misma operación tres operaciones distintas: la de diferenciar, la de oponer y la de jerarquizar, siendo justamente esta última, el problema con las pedagogías de corte cartesiano, la jerarquización de lo mental sobre lo corporal y el olvido de nuestra dimensión afectiva-afectante. Cassasus (2002) señala que hemos sido educados bajo la idea que los seres humanos nos caracterizamos principalmente por nuestro componente mental, racionalista y lingüístico, dejando de lado la dimensión corporal y emocional.

Se requiere comprender que somos seres encarnados, que los afectos y las emociones están a la base de los procesos cognitivos. En palabras de Assmann (2002) todo conocimiento tiene una inscripción corporal y se basa en una compleja interacción sensorial. “Aprendemos desde el cuerpo (...) Aprendemos con el tacto, con los sabores, con los olores, a través del despliegue de múltiples sensibilidades que se convierten en una especie de «terminaciones somáticas del aprendizaje». (Planella 2017: 104). Se trata de pensar una pedagogía sensible frente a una pedagogía anestesiada o cartesiana (...) una mirada somática que se preocupe por esas otras dimensiones del sujeto que muy a menudo quedan ofuscadas por las técnicas de parametrización de la diferencia, por la clasificación, por la cuantificación. (Planella 2017: 23)

En las últimas dos décadas, diversas publicaciones en América Latina y a nivel Iberoamericano, hacen referencia a “un giro corporal” en las ciencias sociales que en educación nos convoca hacia pedagogías que llamaremos encarnadas: pedagogías de la corporeidad y potencial humano (Castro-Carvajal, 2004), pedagogías performativas (Cardona- Rodas, Castro-Carvajal, Citro, 2021), educación con el cuerpo (Gallo, 2007), pedagogía sensible (Planella, 2017), pedagogía de la presencia (Bárcena, 2012), entre otras.

Actualmente “el cuerpo ha pasado de una situación de olvido en el marco teórico de las ciencias sociales a ser uno de sus puntos centrales, prácticamente de referencia obligada en la producción de saberes. Este hecho ha provocado un giro significativo en las ciencias sociales, que ha permitido ofrecer una mirada interdisciplinaria, cada vez más amplia, al cuerpo. (Planella s/r: p.36)

Tenemos por tarea hacernos cargo de este giro corporal-afectivo enunciado desde diversas fuentes en las Ciencias Sociales y comprender la relevancia del “cuerpo vivencial” en los procesos de aprendizaje. “Nuestro cuerpo vivencial” a diferencia del “cuerpo de la modernidad” o “cuerpo máquina” no es un objeto abstracto, ni independiente de mi experiencia como sujeto encarnado (...) es ante todo un límite fundante y una trama constitutiva de un territorio autónomo y a la vez ligado inextricablemente al entorno, con el que vive en permanente intercambio (Najmanovich, 2005).

En consecuencia, “Si anclamos entonces la subjetividad en la encarnación, en la condición corporal de la existencia humana, el punto de partida de comprensión de la educación tiene que ser necesariamente modificado” (Battan 2015: 343).

Biodanza, vivenciando una pedagogía encarnada

“Empiezo a interesarme en qué ocurre en esas prácticas de danza y prácticas corporales que tienen otras maneras de mirar y que tejen otras alianzas entre mirar, tocar y dejarse tocar, y me empiezo a interesar en cómo de esos saberes y esos modos de hacer desde la danza podemos también tomar herramientas epistemológicas para un pensamiento no dualista, un pensamiento que desplace esos tres planos del dualismo que estaba planteando al principio”. (Bardet, 2018: 30)

Considerando a potenciales lectores que no tengan cercanía con la Biodanza, presentaré en lo que sigue los aspectos más relevantes de esta práctica corporal, para efectos de estas reflexiones. Un primer acercamiento a este sistema vivencial es relevar la importancia de situarnos desde nuestra corporeidad y tomar descanso del rol central que tiene en los espacios educativos el paradigma logo-céntrico.

La Biodanza, es un sistema vivencial, que fue creado por el chileno Rolando Toro Araneda en la década de los sesenta, que nos sitúa desde una ontología no dualista, acorde a los fundamentos epistémicos de los enfoques fenomenológicos encarnados expuestos anteriormente, que comprenden que cuerpo (o más bien “la carne”) y mundo proceden de un tejido común (Merleau Ponty, 2010).

Biodanza nos propone un cambio epistemológico significativo respecto de los modelos tradicionales de entender el conocimiento y el aprendizaje humano. Como señala Góis, Cezar Wagner (2000). “podemos decir que la Biodanza es una pedagogía a través del movimiento, de la danza, una pedagogía del encuentro, una poética de encuentro, una nueva sensibilidad frente a la vida”.

Un aporte central del modelo teórico de Biodanza, se debe a la unidad que postula entre Música-Movimiento-Vivencia. Su base metodológica consiste en inducir vivencias integradoras por medio de la música, la danza y el encuentro en grupo” (Toro, 2008: 39). Rolando define la vivencia como una experiencia vivida con gran intensidad por una persona en el momento presente, abarcando las funciones emocionales, cenestésicas y

orgánicas. “El lugar de la vivencia es la corporeidad vivida, no el cuerpo ni la mente” (Góis, Cezar Wagner, 2000).

El sistema de Biodanza busca el desarrollo de seres humanos más integrales, que puedan desplegar todos los potenciales que le son inherentes. Para esto nos propone un proceso de cambio que involucra nuestra corporeidad en sus diversos niveles: neurológico, endocrino, inmunológico y emocional. Toro (2008) define a la Biodanza como “Un sistema de integración humana, renovación orgánica, reeducación afectiva y reaprendizaje de las funciones originarias de vida”. Es un sistema integrado de desarrollo humano, cuya línea pedagógica corporeizada se plantea de modo progresivo y sostenido en el tiempo: grupo inicio, regular y de profundización, una interesante ruta pedagógica a través del movimiento, la música y del encuentro humano.

En este espacio de práctica corporal con la Biodanza, observamos que la música “se encarna” en cada participante, vale decir, se transforma en movimiento corporal, potenciando la experiencia de poder “entrar en vivencia”. “Mediante ejercicios semi-estructurados realizados en un contexto de integración grupal, la técnica de Biodanza facilita vivencias que, poco a poco, expresan con mayor intensidad y totalidad el instante vivido de la persona. Por eso son vivencias integradoras del ser-en-el-mundo-y-del-mundo de la propia identidad, capaces de abrir nuestros potenciales olvidados, negados o que anhelan realizarse”. (Góis, Cezar Wagner, 2020). “Cuando se trabaja con Biodanza, se facilita la vivencia para generar el vivir en el instante vivido, el objetivo es la vivencia misma”. (Góis, Cezar Wagner, 2013).

Acallar el habla, danzar en grupo y entrar en contacto con otros cuerpos, afectarnos, sentirnos, nutrirnos, infinitas dimensiones y posibilidades para el acontecimiento de aprender. Líneas de fugas sensibles e insurgentes frente a las pedagogías anestesiadas.

Registros fotográficos de vivencias Bio-danzantes: Conmigo, contigo, con todxs

“La cuestión no sería hacer del cuerpo un objeto a educar en función de una idea, de un modelo o de un horizonte normativo, sino que es el cuerpo mismo, en lo que acontece, quien proporciona dimensiones inéditas para el acontecimiento de aprender”. (Barcena, 2008)

Para finalizar estas reflexiones no concluyentes, serán las imágenes y sus lenguajes, los registros necesarios para vislumbrar la potencia afectiva- afectante de nuestra corporeidad en los diversos pliegues de nuestra experiencia, tanto en su dimensión interna como intersubjetiva y mayormente entendiendo la intersubjetividad como intercorporalidad. (López, 2004).

Primer pliegue: Conmigo

“El cuerpo es inherentemente interaccional y se orienta al desarrollo de su sociabilidad; a su vez, la corporalidad favorece la individuación, que es un proceso de sociabilización y hace posible la identidad”. (López, 2004: 70)



Imágenes 2. Fotografía Carlos Ramírez Pirque-Chile, 2015 Proyecto Monteluna, Pirque-Chile, 2023.

Segundo pliegue: Contigo

“Las afecciones suceden entre cuerpos. Afectar es dejar huella o una afección en otro cuerpo, ser afectado es recibir de otro cuerpo una afección”. (Castro, J. Ciodaro. M. Duran-Salvado, N. 2009)



Imagen 3. Congreso Mundial Biodanza. Viña del Mar- Chile,2017,. Fotógrafa Mónica Diaz.



Imagen 4. Encuentro Biodanza del Litoral. Punta de Tralca-Chile, 2015. Fotógrafa Mónica Diaz.

Tercer pliegue: Con todxs

“Constituyo un mundo que también es constituido por los otros y hay reciprocidad constituyente, porque yo soy un constituido por el mundo y por los otros que constituyo” (López, 2004: 58)



Imagen 5. Mundial de Biodanza. Viña del Mar- Chile, 2017, Fotógrafa Mónica Diaz. Congreso

Registros fotográficos Biodanza en contextos educativos

“La intercorporalidad permite descubrir y vivenciar con el otro, como otro cuerpo vivido desde la coexistencia, la correlación y la reciprocidad; se entiende que el mundo no es sin el otro, es mundo-con-el-otro” (Gallo, 2006: 59).



Imagen 6. Escuela Biocéntrica Rolando Toro Araneda. La Serena- Chile, 2015. Facilitadora Biodanza: Esmeralda Marín Perucci



Imagen 7. Escuela Libre Casa la Nuez. Algarrobito, La Serena- Chile, 2023. Facilitadora Biodanza: Esmeralda Marín Perucci



Imagen 8. Escuela Libre Casa la Nuez. Algarrobito, La Serena- Chile, 2023 Facilitadora Biodanza: Esmeralda Marín Perucci



Imagen 9. Estudiantes de Pedagogías. Universidad de La Serena- Chile, 2023-2024. Facilitadora Biodanza: Mónica Rengifo Oyarce



Imagen 10. III Simposio de Estudios Descoloniales. Centro Cultural Victoria Ocampo en Mar del Plata- Argentina, 2023. Facilitadora Biodanza: Mónica Rengifo Oyarce

Referencias bibliográficas

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Ediciones Narcea.
- Bárcena, F. (2012). *Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica*. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 24(2), 25-57.
- Bárcena F. (2008). *Cuerpo, acontecimiento y educación*. En Filosofía de la educación. Madrid: Trotta.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover: un encuentro entre danza y filosofía*. Cactus.
- Bardet, M (2017). *Un pensamiento cuando se pone sensible*. En G. Fechner, Anatomía comparada de los ángeles. Sobre la danza (pp. 82-111). Cactus.
- Bardet, M (2018). *Saberes gestuales. Epistemologías, estéticas y políticas de un «cuerpo danzante»*
- Bardet, M (2018). *Mirar, escuchar, tocar y dejarse tocar. Desplazamientos epistemológicos en investigaciones en danza*. Investiga. 1(1), 29-32.
- Battán, A. (2015). *Corporeidad y experiencia: una relectura desde la perspectiva de la encarnación (embodiment)*. Itinerario Educativo, 66, 329-345. <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2225>
- Castro J. (2004). *Pedagogía de la corporeidad y potencial humano*. Revista Educación Física y Deporte, 23(1), 7-17. Acceso: 10/06/2020.



- Castro, J. Ciodaro. M. Duran-Salvado, N. (2019) *Prácticas de Re-existencia. Pedagogías corporales en la docencia universitaria*. Revista mexicana de investigación educativa, vol. 24, núm. 80, PP 223.245.
- Cassasus, J. (2007) *La educación del ser emocional*. Cuarto propio.
- Fagiolo, N. (2021) *Quiasmo, carne y naturaleza. Merleau-Ponty y el problema de la medialidad*. Revista de Filosofía pp 73-74
- Federici, S. (2022) *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Traficantes de Sueños.
- García, E. (2018) *¿En qué sentido mi cuerpo es mío? El “cuerpo propio” en Ideen II y phénoménologie de la perception*. Investigaciones Fenomenológicas, n. 15, pp. 21-43
- Gallo, L. (2006) *El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea*. Pensamiento Educativo. Vol. 38 pp. 46-61
- Guido R. (2014) *Teorías de la corporeidad. Distintas representaciones del cuerpo en occidente*. Colección cuadernos Cátedra.
- Hanna, T. (1986) *What is Somatics? Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, vol. V, núm. 4.
- Husserl, E. (2005) *Ideas relativas a una fenomenología*. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución. Fondo de cultura Económica.
- López, M. (2004) *Intersubjetividad como intercorporeidad*. La lámpara de Diógenes volumen 5. Pp. 57-70
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta- De Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (2010) *Lo visible y lo invisible*. Ediciones nueva visión.
- Najmanovich, D. (2001). *Del cuerpo máquina al cuerpo entramado*. Revista Campo Grupal, n° 30
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y lazo social: figuras en mutación*. Editorial Biblos
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Ediciones UB.
- Rengifo, M. (2006) *La hipótesis de la cognición corporizada en la Ciencia Cognitiva*. Anuario de Postgrado, N°7, p. 231
- Rengifo, M. (2008) *El rol de la representación mental en la Ciencia Cognitiva*. Tesis de Magister. Universidad de Chile.
- Sánchez Aguirre, R. (2008). *Esquema corporal y fenomenología de la percepción*. Universidad Nacional de Colombia.
- Toro-Araneda, R. (2008) *Biodanza*. Editorial Cuarto Propio.
- Góis, Cezar Wagner de L. (2013) *El camino de la vivencia en los procesos de desarrollo personal, organizacional y comunitario*.
- Góis, Cezar Wagner de L. (2000) *Identidad y Vivencia: una visión biocéntrica*.
- Xolocotzi, A., Gibu, R. (2014) *Fenomenología del cuerpo y hermenéutica de la corporeidad*. Plaza y Valdés Editores.

Notas

¹ Académica del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena-Chile. Doctora en Educación, Universidad de La Salle – Costa Rica. Licenciada y Magister en Filosofía, Universidad de Chile. Facilitadora de Biodanza SRT. Facilitadora Desarrollo Personal y Terapia Gestáltica Integrativa, Escuela Chilena de Desarrollo Personal AlmaSur. Correo electrónico: mrengifo@userena.cl