

Del materialismo al transmateralismo en educación física: hacia una pedagogía de la corporeidad consciente

Cornelio Águila

Universidad de Almería (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.85980>

Recibido: Enero 2023 / Evaluado: Mayo 2023 / Aceptado: Mayo 2023

Resumen: La incorporación en la primera década del siglo XXI de las competencias al sistema educativo como eje programático ha reforzado la enseñanza técnica que, en el caso de la educación física, se corresponde con un enfoque mecanicista que promueve la acción pedagógica sobre el cuerpo como si de una máquina se tratara, obviando sus implicaciones éticas y políticas. Este ensayo presenta una propuesta de educación física como acción pedagógica para el desarrollo de la corporeidad consciente. A partir de las conexiones que han mostrado recientes avances científicos de distintas áreas – como la física, la psicología, la biología o la neurociencia– se defiende el transmateralismo como sistema metafísico alternativo al materialismo hegemónico. Una vez sentadas las bases ontológicas de la perspectiva transmateralista, se avanza una propuesta para la educación física como una pedagogía de la corporeidad consciente, la cual es desarrollada a través de cinco principios de acción, que contrastan con los basados en la cosmovisión materialista: unidad/fragmentación, consciencia plena/automatismo, subjetivismo/objetivismo, incertidumbre/determinismo, y cuerpo etho-político/nudo cuerpo.

Palabras clave: consciencia, epistemología, método de enseñanza, práctica pedagógica.

ENG From materialism to transmateralism in physical education: towards a pedagogy of the conscious corporeality

Abstract: The incorporation in the first decade of XXI century of competencies into the educational system as a programmatic axis has reinforced technical teaching which, in the case of physical education, corresponds to a mechanistic approach that promotes pedagogical action on the body as if it were a machine, ignoring its ethical and political implications. This essay presents a proposal for physical education as a pedagogical action for the development of conscious corporeality. Based on the connections that recent scientific advances have shown in different areas – such as physics, psychology, biology or neuroscience – transmateralism is defended as an alternative metaphysical system to the hegemonic materialism. Once the ontological foundations of the transmateralist perspective have been established, a proposal for physical education as a pedagogy of conscious corporeity is advanced, which is developed through five principles of action, which contrast with those based on the materialistic worldview: unity/fragmentation, mindfulness/automatism, subjectivism/objectivism, uncertainty/determinism, and etho-political body/body knot.

Keywords: awareness, epistemology, teaching method, pedagogical practice.

Sumario: 1. Introducción. 2. El punto de partida: el materialismo como sistema de creencias del mundo moderno. 3. Consciencia, cerebro y corporeidad: hacia un paradigma transmateralista. 4. La pedagogía de la corporeidad consciente. 5. Reflexiones finales. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Águila, C. (2024). Del materialismo al transmateralismo en educación física: hacia una pedagogía de la corporeidad consciente. *Revista Complutense de Educación* 35(3), 565-573

1. Introducción

De acuerdo con las tendencias de los últimos años, los fines de la educación en general, y de la educación física (EF) en particular, tienen una orientación instrumental al amparo de competencias enfocadas a la empleabilidad (Águila, 2021). Esta visión neoliberal de la educación desatiende las necesidades

emocionales del alumnado y su desarrollo moral y político (Hyland, 2013). Sin embargo, la complejidad, aceleración e incertidumbre del mundo de hoy necesita más que nunca una acción educativa que atienda los ámbitos emocional y social (Bisquerra & López, 2020), que integre todas las dimensiones de la experiencia humana, a través del desarrollo de la consciencia del alumnado y del profesorado (Gallifa, 2019).

En respuesta a dichas necesidades educativas, el propósito de este ensayo es presentar los fundamentos onto-epistemológicos que nos permitan orientar la EF como una pedagogía de la corporeidad consciente. De manera concreta, el presente trabajo muestra la integración de las evidencias del proceso de investigación y reflexión sobre mi acción pedagógica de los últimos diez años (v. Águila & López, 2019; Águila, 2021), y los hallazgos de las pesquisas teórico-conceptuales realizadas sobre un nuevo paradigma, el transmateralismo, que está respaldado por recientes avances científicos en áreas como la psicología, la neurociencia, la física y la biología.

2. El punto de partida: el materialismo como sistema de creencias del mundo moderno

Toda sociedad necesita un sistema de creencias sobre el sentido de la vida para dotar al ser humano de seguridad, certidumbre y orientación. Desde los albores de la modernidad hasta la actualidad, este sistema se ha ido desarrollando sobre la base del paradigma científico materialista del mundo. En las sociedades contemporáneas avanzadas, esta perspectiva está tan integrada en nuestra cotidianidad que apenas somos conscientes de la misma y, por tanto, rara vez la cuestionamos. De hecho, a pesar de que la ciencia tiene un sentido mucho más amplio que los postulados del materialismo, el saber producto del dogmatismo científico o cientifismo (Spira, 2019; Zohar & Marshall, 2001), rechaza cualquier otra forma de saber y domina todos los ámbitos de nuestra cultura.

El sistema de creencias del materialismo se basa en que existe una realidad primaria del universo que es la materia, por lo que todo, incluyendo aquello que aparentemente no es físico, tiene origen físico y se puede explicar en términos físicos. Se asume que todo el universo y, por tanto, también los seres vivos, se pueden entender desde un punto de vista mecánico. Aquí, los seres humanos no son más que entes físicos o máquinas sin nada inmaterial como el alma o la fuerza vital. La cosificación de los fenómenos y los seres conecta con la voluntad de simplificar y reducir todo lo que es susceptible de ser investigado o conocido (por tanto, válido y legítimo) a aquello que es posible observar y verificar, sentando las bases del positivismo lógico. El positivismo, junto con el atomismo, el determinismo y el objetivismo son los principios filosóficos centrales de la cosmovisión materialista (Zohar & Marshall, 2001).

El atomismo implica que el mundo consiste en fragmentos, partículas aisladas; como también lo son los seres humanos, encerrados en un sentido de identidad producido por nuestro cerebro dentro de la sustancia material de nuestro cuerpo. Esta separación identifica un mundo que está fuera de nosotros, que es independiente y que puede ser comprendido (supuestamente) de manera objetiva a través de la observación y, por tanto, legitima una visión dualista de la realidad (el observador frente a lo observado). El objetivismo implica un proceso por el que el mundo de la experiencia queda relegado a su análisis intelectual, a la categorización y conceptualización de lo vivido. El determinismo asume que los sucesos están prefijados por las condiciones en las que se producen, por lo que se pueden predecir y controlar desde el estado normal de consciencia, al ser reconocido éste como objetivo y fiable. El materialismo, entonces, supone el triunfo de la Razón Científica como mediadora de la Verdad, una dogmática y dualista visión antropocéntrica que nos lanza a conquistar (ejerciendo control y poder) el mundo, la naturaleza y el propio ser humano, convertidos en objetos diferentes y externos a la consciencia que los observa (Taylor, 2018).

La asunción de esta perspectiva nos lleva a construir nuestra identidad sobre la base de lo que pensamos sobre nosotros mismos, es decir, sobre la propia imagen que es producto del estado de consciencia ordinario. Sin embargo, este estado de consciencia “normal” es limitado y poco fiable (Spira, 2019) puesto que funciona como un filtro de análisis de la realidad producto de nuestras memorias autobiográficas, sean conscientes o no, y no de una supuesta objetividad. Sin duda, los relatos que elaboramos sobre nosotros mismos son elementos importantes en la ordenación de nuestra experiencia de vida. Empero, esta identidad narrativa es incompleta y limitada, y “el problema aparece cuando la consciencia se identifica con el personaje que uno/a se narra a sí mismo/a (o a otros) [esto es] el *ego*” (Miró, 2006, p. 37).

El *ego*, aquí, no refiere al concepto psicoanalítico sino al que proviene de las grandes tradiciones espirituales orientales. Se trata del estado de consciencia dual de la mente ordinaria al que estamos apegados, que se proyecta hacia afuera y crea pensamientos, emociones y sensaciones físicas de manera constante que condicionan la experiencia humana (Sogyal–Rimpoché, 2006). De acuerdo con Taylor (2018), el *ego* es una especie de estado de letargo que acentúa nuestro sentido de la individualidad y separación dualista del mundo, y aumenta nuestra sensación de aislamiento y carencia lo cual nos predispone a valorar todo aquello que no somos nosotros mismos como algo diferente y, en ocasiones, amenazante. Asimismo, nuestro *ego* refuerza una percepción cada vez más automática del mundo fenomenológico, de modo que “la perspectiva materialista no es una realidad objetiva [sino] la apariencia que tiene el mundo cuando lo experimentamos a través de nuestra sensación de separación y nuestra percepción insensibilizada” (p. 39).

El materialismo como sistema metafísico trae como consecuencia el materialismo como forma de organización social. Las sociedades modernas contemporáneas promueven un estilo de vida racionalista tecnológico basado en la eficiencia, el cálculo, la previsibilidad y el control (Ritzer, 1996), en el consumo y el individualismo hedonista, y en el desarrollo de dispositivos cada vez más sutiles de vigilancia y control sobre los individuos “objetivados” (Foucault, 1976), que garantizan que el sistema funcione.

Dado que, desde esta cosmovisión, existe una realidad objetiva, material y separada de los seres humanos que podemos conocer a través de nuestra mente ordinaria racional, los procesos de explicación y comprensión del mundo se basan en un realismo epistemológico dualista (Spira, 2019). Por tanto, el proceso educativo va encaminado a acceder a esas realidades mediante el acto de enseñar conocimientos, fundamentalmente cognitivos, sobre aquellas materias técnicas avaladas por la ciencia positivista. El acto educativo, así, se convierte en un adiestramiento de cada ser humano para ser funcional en un sistema definido, homogéneo y estructurado, que no contempla las características propias y diferenciales de cada uno de nosotros (Vicente, 2011).

La incorporación de las competencias como eje programático del sistema educativo no ha hecho más que amplificar y legitimar el alcance de este tipo de enseñanza, toda vez que se ha adoptado un concepto de calidad basado en la racionalidad técnica. No me extenderé aquí en la crítica a la EF por competencias ya plausiblemente analizada (e.g. Molina et al., 2018; Vicente, 2011). En este momento y como introducción para el desarrollo posterior del paradigma transmaterialista, quisiera remarcar lo difícil que es transformar verdaderamente la acción educativa sin cuestionar el telón de fondo, esto es, el tipo de conocimiento que fomenta la práctica y la posición ontológica que lo legitima. El materialismo ontológico crea una estructura de creencias que sostiene el materialismo epistemológico y, por tanto, todos los intentos pedagógicos alternativos, si no contemplan el cuestionamiento de la naturaleza esencial de la realidad, podrían desarrollar formas de concreción didáctica innovadoras que se mantienen sujetas al objetivismo, la fragmentación y el dualismo epistémico. Un ejemplo de este argumento podemos encontrarlo en dos recientes conceptos que postulan por una perspectiva más holística de la educación – la inteligencia emocional o *mindfulness* – que suelen incorporarse al medio educativo como discursos y prácticas técnicas despolitizadas, objetivables, estandarizadas y medibles, construidas desde una visión materialista de la realidad que afrontan el fenómeno de una manera reduccionista, dualista y funcional (v. Menéndez, 2018; Águila, 2020, respectivamente).

En el campo de la EF encontramos recientes propuestas y modelos pedagógicos que se centran en el desarrollo global del alumnado (e.g. Pérez-Pueyo et al., 2021) más allá de la visión mecanicista tradicional. Sin embargo, estas investigaciones aún quedan lejos de la práctica escolar de nuestra materia, toda vez que la escuela sigue influenciada por el paradigma materialista y la EF asociada, casi exclusivamente, a aspectos motrices y al discurso del rendimiento (Valencia-Peris & Lizandra, 2018).

3. Consciencia, cerebro y corporeidad: hacia un paradigma transmaterialista

De acuerdo con Taylor (2018), el materialismo científico, que vino a sustituir la cosmovisión espiritual como principal sistema de creencias, podría llegar a ser tan dogmático como un paradigma religioso. Desde su punto de vista, “la ciencia es un método y un proceso que consiste en observar a investigar los fenómenos naturales y en alcanzar conclusiones respecto a ellos” (p. 13). Por tanto, no es necesario elegir entre el materialismo o la espiritualidad, dado que existen otras formas de investigar y de ser racional, sin necesariamente adscribirse a la concepción materialista del mundo. Es decir, para Taylor, ciencia y espiritualidad constituyen una falsa dicotomía, y propone una alternativa integradora, una ciencia espiritual sobre la base de un paradigma que podría denominarse *posmaterialismo* o *transmaterialismo*. Si bien el primer término ya está acuñado, pues grupos de científicos han iniciado un movimiento de ciencia posmaterialista, en palabras del autor “prefiero el término de transmaterialismo, porque recalca que esta perspectiva va más allá del materialismo en lugar simplemente de seguirlo en el tiempo” (p. 309), así como que la consciencia no sólo va más allá de la materia, sino que atraviesa todo lo físico. Es por ello que considero más explicativo y pertinente utilizar el término de transmaterialismo, cuyo principio básico es que “la materia no es la realidad primaria del universo [sino que] hay algo más fundamental que la materia, algo que puede designarse de distintas maneras: *mente*, *consciencia* o *espíritu*” (p. 11). La asunción de una realidad ontológica esencial no dual es común en la mayoría de las tradiciones espirituales orientales (si bien enunciada con diferentes términos), de modo que dicha realidad, la consciencia, se manifiesta como materia y como mente, y se canaliza a través de todos los seres y cosas del mundo (Spira, 2019).

Si analizamos la experiencia cotidiana desde una visión macroscópica sin duda los postulados del materialismo son convincentes. Sin embargo, además de mantener muchos interrogantes sobre la naturaleza de la vida, cuando descendemos a la realidad microscópica de la física cuántica, los presupuestos ontológicos materialistas no se sostienen. La física cuántica parte de que no existe la materia como algo sólido, sino que, a nivel microscópico, parece disolverse. Según repetidas investigaciones, las partículas (entidades materiales fijas y localizadas) y las ondas (entidades continuas, no localizadas, no materiales, que sólo transmiten energía o información) no se distinguen; por consiguiente, puede que las entidades sean tanto partícula como onda al mismo tiempo (Rosenblum & Kuttner, 2014). De hecho, una entidad responde como onda o partícula según el dispositivo de observación, las expectativas del observador y el diseño del experimento (Ibáñez, 2001).

Consecuentemente, en el mundo cuántico no existe la supuesta objetividad, pues el observador siempre influye en el comportamiento de las entidades a través de sus actos de observación y medida; es decir, “nuestra mente puede influenciar el comportamiento de la energía y de la materia en el mundo cuántico” (Campillo, 2021, p. 124). Así, podemos inferir que el mundo no es algo que está ahí fuera, sino que creamos la realidad cuando observamos y categorizamos, lo cual revela la naturaleza participativa del universo (Taylor, 2018). Esta naturaleza contributiva se pone de manifiesto en investigaciones físicas recientes, en las que se demuestra que las partículas se comportan como si estuvieran conectadas, incluso a miles de

kilómetros de distancia (v. Liao et al., 2017; Ren et al., 2017). Por ello, no existe dualismo ni separación entre ninguna partícula, como tampoco entre el observador y lo observado, por lo que el universo entero es una totalidad no dividida, una unidad (Rovelli, 2016). Así pues, desde la perspectiva cuántica, el realismo ontológico y epistemológico se tambalean. Por tanto, los principales hallazgos de la física cuántica no apuntan a la materia como esencia del universo, sino a algo inmaterial, lo cual se puede conectar con los postulados de vías espirituales orientales como el budismo, que sostienen la existencia de una fuerza espiritual o consciencia como realidad primaria y esencial de todas las cosas.

Al respecto, la ciencia materialista considera que el cerebro es el origen de la consciencia (Taylor, 2018). Sin embargo, después de muchos vanos intentos por demostrarlo desde la mitad del siglo pasado, algunos investigadores inicialmente materialistas han virado su perspectiva, considerando que la consciencia, más que producto de los sistemas de circuitos del cerebro es algo que va más allá, que es inherente al diseño del universo (e.g. Koch, 2014). Así, “la realidad en la que vivimos [...] son solo unidades de información [...] Cuando nadie observa (mira, huele, escucha) el mundo solo es un conglomerado probabilístico de partículas y ondas [de modo que] las imágenes de las cosas sólo existen dentro de nuestro cerebro” (Campillo, 2021, p. 161-165).

En este sentido, numerosos estudios han mostrado cómo la consciencia no sólo no es producto del cerebro, sino que puede modificar a éste y también al cuerpo (Goleman & Davidson, 2017; Kaliman, 2017). El cuerpo, pues, no es una cosa terminada, sino una corporeidad dinámica base de la experiencia humana (Águila, 2021). No en vano, se sabe que el material genético no funciona como un peso muerto determinista, sino que es modificable según nuestro estado mental, nuestros hábitos y estilo de vida, modificaciones que, incluso, podrían transmitirse a nuestros descendientes como memoria molecular (Kaliman, 2017).

La consciencia como base de la realidad es el presupuesto básico de las principales corrientes espirituales orientales, si bien ha sido el budismo el que ha propuesto un método que ha recibido una gran aceptación en la comunidad científica occidental (Cebolla & Campos, 2016): hablo del llamado *mindfulness* (MF), conocido en español como atención o consciencia plena. El budismo entiende que sólo existe una esencia de la realidad, una consciencia universal que no se ve afectada por el cambio, a la que denominan “mente”. Sogyal-Rimpoché (2006) destaca dos aspectos de la mente: la mente ordinaria o *sem*, y la naturaleza profunda de la mente, o *Rigpa*. La *sem* es la mente particular de cada ser humano, un estado de consciencia en el que hay un permanente río de pensamientos, emociones y sensaciones físicas, y posee sentido de la dualidad. Esta mente ordinaria es una proyección de su naturaleza profunda pero atada a nuestro ego, a nuestro sentido de la identidad. La naturaleza de la mente, *Rigpa*, es la naturaleza de todo, la consciencia no condicionada por nuestras experiencias, memorias y aprendizajes.

Así, *mindfulness* es un estado de consciencia pura, no dual, no condicionada por el aprendizaje previo, que emerge cuando mantenemos la atención focalizada de manera estable, sin juicios ni interpretaciones sobre la experiencia, sin apego ni rechazo a la misma (Kabat-Zinn, 2009). No obstante, es importante señalar que el ser humano se mueve en un continuo en la consciencia; es decir, “nuestro estado mental no es ordinario o pleno en extremo [...] sino que está afectado por numerosos factores, existiendo [según algunos autores] hasta veinte estados diferentes de consciencia” (Águila, 2020, p. 3). Para acercarnos a este estado, para acceder a la esencia de lo vivido, es necesario enfocar intencionalmente nuestra atención en la experiencia, sin atender actitudes, creencias, prejuicios o análisis mentales. Esta práctica es conocida como meditación y, si bien existen técnicas formales, la vida cotidiana es una oportunidad para el acceso a la consciencia plena, llevando la atención a aquello que estamos viviendo, a lo que sentimos.

4. La pedagogía de la corporeidad consciente

Desde la perspectiva científica transmaterialista se reconoce el dinamismo y la impermanencia esencial de la energía de la vida, una consciencia universal que impregna todo, materia y mente, no dos entidades diferentes, sino dos formas de manifestarse (Taylor, 2018). Esta “descosificación” de la realidad y el reconocimiento de su naturaleza unitaria, nos sitúa en un cuerpo que no es un objeto, ni algo diferente a la mente, sino consciencia a través de la materia; una encarnación del espíritu, una corporeidad en construcción permanente (Águila, 2021), de modo que la experiencia corporal es un factor esencial para el desarrollo integral de las personas (Mediavilla-Naranjo, 2022).

Consciencia y corporeidad, pues, son los dos ejes para esta visión de la EF: la consciencia como energía espiritual del universo que es canalizada a través de nuestro cuerpo hacia nuestro propio yo. Así, mente y cuerpo son dos manifestaciones de la consciencia, siendo la mente más sutil y completa, mientras “la sustancia física de nuestro cuerpo es, en sí misma, una manifestación de la consciencia universal y está impregnada de ella, y por lo tanto es muy susceptible a la influencia de nuestra mente individual” (Taylor, 2018, p. 133).

Si bien no desarrollados de forma explícita bajo el paraguas ontológico del transmaterialismo, existen fundamentos y propuestas pedagógicas previas que conectan con el presente trabajo por dos razones fundamentales: 1) parten de una visión global del ser humano más allá del dualismo mente-cuerpo, y 2) reconocen el dinamismo y la acción del propio ser humano en el reconocimiento de su yo más esencial.

La primera reseña de interés es el trabajo de Varela et al. (1997) desde la perspectiva de las ciencias cognitivas, donde encontramos las nociones de mente corporizada (*embodied mind*) y cognición enactiva. El modelo de cognición enactiva resalta la inexistencia de un mundo otorgado que los seres humanos pueden conocer a través de representaciones simbólicas cognitivas (rechazando las bases epistemológicas del paradigma materialista), como también rechaza la existencia de un sujeto fijo e independiente.

Más bien, los autores defienden que la cognición humana funciona sin fundamentos, de modo que es “una acción corporizada dentro del contexto de la evolución natural [que] consiste en la enactuación de un mundo – en hacer emerger un mundo – mediante una historia viable de acoplamiento estructural” (p. 238). Así, el sujeto está en construcción permanente gracias al reajuste continuo en los procesos circulares de cognición y experiencia, en oposición a la idea del “yo definido y finalizado” (identidad apegada al ego) de la sociedad occidental. La falta de fundamento del mundo como condición de base, conecta con la noción budista de *vacuidad*, la verdadera naturaleza de la realidad, la mente o consciencia no condicionada; es decir, nada tiene naturaleza propia y todo existe de manera interdependiente. Desde esta perspectiva, los autores analizan la meditación como un método para estudiar la experimentación de la vacuidad, de la ausencia de fundamento material último de la realidad, que contiene importantes implicaciones psicológicas, éticas y sociales.

Desde el ámbito corporal, encontramos los sistemas de movimiento consciente y educación somática. La Técnica Alexander (Alexander, 2006) o el Método Feldenkrais (Feldenkrais, 2010), entre otros, son métodos analíticos de consciencia corporal como medio de autoconocimiento y desarrollo personal. No obstante, esta propuesta conecta en gran medida con las llamadas pedagogías de la encarnación (*embodiment pedagogies*), denominación que integra diferentes orientaciones de la EF que trascienden la visión mecanicista, al considerar el cuerpo la base de las experiencias subjetivas. La revisión de Aartun et al. (2020) sobre este tipo de pedagogías desemboca en dos elementos comunes de las mismas: la exploración de nuevos movimientos y la reflexión crítica sobre el mundo y la experiencia. Este planteamiento permite al alumnado la creación de narrativas y roles alternativos en un espacio de exploración y articulación de sus identidades de manera activa.

4.1. Bases epistemológicas

La EF como pedagogía de la corporeidad consciente tiene como objetivo el aumento de la consciencia no condicionada del ser humano. Es importante resaltar que, aquí, la consciencia plena es una referencia onto-epistemológica, un estado de atención que vertebra toda la experiencia de aprendizaje, y no un fin a conseguir mediante repetidas prácticas. Como enuncia Sogyal-Rimpoché (2006), es sumamente difícil permanecer sin distracción en la consciencia plena. De hecho, como antes apuntaba, el ser humano se mueve en un continuo de consciencia con mayor o menor grado de libertad respecto a los condicionamientos del ego, puesto que nuestros estados mentales fluctúan constantemente. Por ello, esta pedagogía prioriza la creación de un clima de aula más consciente.

La pedagogía de la corporeidad consciente no se centra en métodos específicos de consciencia corporal sino en orientar la práctica hacia la consciencia no condicionada. Esto es posible mediante la desidentificación del ser respecto a la información que proviene del ego, una percepción más accesible cuando centramos la atención en la observación ecuaníme de la experiencia (López, 2013). Así pues, el aprendizaje se basa en la experiencia directa consciente, con todo nuestro ser activo, de modo que la construcción del conocimiento parte de la verdad que emerge de cada situación, de la unidad ontológica en la que la persona, los otros y el entorno son partes de una misma realidad (Singh Sikh & Spence, 2016), y no de una referencia conceptual externa definida a priori. Esto implica priorizar en nuestra acción pedagógica la actitud meditativa, la presencia de los convocados en el acto educativo.

Numerosos trabajos han evidenciado los beneficios de la práctica de MF en los centros educativos sobre la salud, el bienestar, el aprendizaje y el rendimiento académico (v. Weare, 2019). Asimismo, en EF, se han encontrado mejoras en el bienestar psicofísico, emocional y conductual del alumnado en diferentes intervenciones que incluyen técnicas de relajación, yoga y *mindfulness* (e.g. Bellver-Pérez & Menescardi, 2022; Macías et al., 2019). No obstante, esta propuesta pedagógica va más allá de los potenciales beneficios de la práctica específica de MF, para orientar *MF como educación* (Ergas & Hadar, 2019) a través de una pedagogía contemplativa que integra la consciencia como eje de la experiencia educativa y atiende sus fundamentos morales originales y sus implicaciones políticas (Águila, 2020). Esta educación contemplativa se apoya en diferentes tradiciones filosóficas y se relaciona con el aprendizaje transformativo (Mezirow, 1997), al concebir la educación como un proceso de crecimiento personal que se desarrolla durante toda la vida, siendo su finalidad integrar la introspección, la reflexión y el aprendizaje vivencial en el proceso educativo (Weare, 2019). De acuerdo con Hyland (2017), la combinación del aprendizaje transformativo con la práctica de MF mejora la dimensión moral y espiritual del currículo, realizando las conexiones entre la educación y los desarrollos sociales, políticos y culturales más amplios.

En este sentido, la experiencia educativa a través de la consciencia plena puede aumentar nuestra capacidad para discernir las consecuencias de nuestros actos, identificando las acciones que son positivas para uno mismo y para los demás (Hyland, 2013); nos abre hacia una realidad más amable y bondadosa, por cuanto la práctica de la atención plena mejora la resiliencia, la competencia emocional, la empatía y la ecuanimidad (Salzberg & Goldstein, 2001); nos acerca a una experiencia no dualista, nos ayuda a superar la percepción de separación y aislamiento, y a reducir los impulsos egocéntricos por medio del dominio de estados aflitivos negativos y la potenciación de cualidades como la atención, la sabiduría y la compasión (Miró, 2006); finalmente, al desidentificarnos con las respuestas automáticas de nuestro ego, nos ayuda a afrontar los conflictos como posibilidades de aprendizaje y desarrollo social (Carretero, 2017).

La pedagogía de la corporeidad consciente apuesta por un aprendizaje holístico que estimula las diferentes dimensiones del ser humano a través de una práctica global, no estructurada analíticamente, sobre la base de cuatro pilares: 1) la presencia de los participantes; 2) la experiencia corporal directa; 3)

la exploración de nuevos movimientos o, en su caso, la práctica consciente de movimientos aprendidos; y 4) la estimulación de la reflexión crítica sobre la experiencia y sobre el mundo. Dado que la base en esta propuesta es el estado de consciencia de los participantes en cada situación de aprendizaje (a nivel ontológico y epistemológico) y no aspectos estructurales como contenidos o estrategias metodológicas concretas, es compatible con cualquier modelo pedagógico que apueste por una EF orientada al desarrollo global del alumnado (v. Pérez-Pueyo et al., 2021). De hecho, como plantean Fernández-Río et al. (2021), si asumimos la existencia de objetivos de aprendizaje en los dominios físico, académico, social y afectivo, se “hace necesario el uso de diferentes modelos pedagógicos, del que mejor se adapte a los objetivos deseados, pero también al contexto y al contenido, así como una posible hibridación o mezcla entre ellos para optimizar su funcionamiento” (p. 17).

En definitiva, en coherencia con la naturaleza cambiante, participativa e incierta de la realidad asumida por la perspectiva transmaterialista, esta propuesta no se adscribe a un modelo pedagógico en particular, sino que plantea una serie de principios de acción pedagógica.

4.2. Principios de acción pedagógica

La pedagogía de la corporeidad consciente rompe con la pedagogía por objetivos que promueve la educación por competencias. Así, esta propuesta se basa en principios de acción que emanan de la cosmovisión transmaterialista (en contraste con el positivismo, atomismo, determinismo y objetivismo de la perspectiva materialista), que podrían ser aplicados desde cualquier área de conocimiento, si bien la importancia del cuerpo en la educación física le da a nuestra materia un alto potencial pedagógico para su desarrollo. De este modo, asumiendo la hegemonía del materialismo en el sistema educativo y la necesidad de establecer ciertos aprendizajes “objetivables” que puedan acreditar la formación recibida, estos principios se proponen como una referencia alternativa que podría facilitar la transición hacia acciones pedagógicas centradas en el desarrollo global del alumnado. Por tanto, es importante aclarar que no considero los siguientes principios referencias normativas, sino orientaciones que el profesorado debería interpretar según la situación particular, con la voluntad de, no sólo enseñar o saber, sino educar (Tourrián, 2013):

De la *fragmentación* a la *unidad*: el ser humano, en su globalidad, es el centro de la acción educativa. Por ello, es necesario enfocar nuestra práctica al desarrollo holístico de la persona, integrando las dimensiones cognitiva, emocional, corporal, espiritual y social, tanto del alumnado como del profesorado (Gallifa, 2019). La vivencia consciente, nos acerca a los demás, mejora nuestra empatía (Hyland, 2013), de modo que podría ayudarnos a superar el sentimiento de aislamiento y separación, mejorando nuestro bienestar (Cebolla & Campos, 2016). La corporeidad es el escenario de nuestra actividad social, de la intersubjetividad, el contexto para el desarrollo humano a través de sistemas de interacción basados en el amor, el cuidado y la asistencia (García, 2017). Asimismo, el aprendizaje holístico

se construye a través del *ciclo de la experiencia* que integra las dimensiones intelectual, corporal, emocional y social, a través de diferentes momentos pedagógicos interconectados: 1) lecturas críticas sobre temas de interés; 2) experiencias corporales conscientes, centradas en la experimentación libre; 3) momentos para reflexionar sobre el sentir propio en relación con los aspectos conceptuales; y 4) espacios para compartir lo integrado con el resto de participantes (Águila, 2021, p. 941).

Del *automatismo* a la *consciencia plena*: el acceso a la consciencia plena en nuestra vida está obstaculizado por la preeminencia de nuestro ego. Se trata de los contenidos de nuestra mente que discurren continuamente ante nosotros de una manera automática, con los que nos sentimos identificados, con los que construimos un “yo soy” rígido que nos insensibiliza hacia el mundo (Spira, 2019). Por ello, la EF en esta propuesta está enfocada a la superación de automatismos, ya sea en forma de movimientos estandarizados y repetitivos, ya sea en forma de patrones de comportamiento inconscientes, producto de la interacción pensamiento-emociones. Esto requiere enfocar la práctica (en movimiento o quietud) hacia su esencia más allá de la forma particular; esto es, orientar cualquier propuesta pedagógica a la experimentación con atención plena (Águila & López, 2019). El estado de MF implica la aceptación de la experiencia tal cual se produce, sin juicios ni análisis mentales, sin apego ni rechazo a lo sentido, con la humilde actitud de una mente de principiante (Kabat-Zinn, 2009), pues cada momento es único, cada instante es nuevo. Este estado crea unas condiciones que facilitan la expresión subjetiva, sin comparaciones ni estándares que cumplir, lo cual nos hace más competentes en la gestión de nuestros pensamientos y emociones, en la capacidad para discernir las consecuencias éticas y políticas de nuestros actos (Hyland, 2013), competencia transferible a la vida cotidiana (Kabat-Zinn, 2009). Aunque son necesarias ciertas prácticas formales de *mindfulness* para interiorizar dicho estado, cualquier situación ordinaria y, por tanto, cualquier contenido o asignatura específica pueden ser afrontados desde la consciencia plena (v. Águila, 2020; Vila, 2019), contribuyendo, así, a un aprendizaje significativo. Asimismo, dado que la respiración es el principal soporte para conectar con nosotros mismos y el presente, para acceder a una consciencia menos condicionada, “es una herramienta básica en la estabilidad de la atención y la regulación emocional que debería aprenderse en EF” (Águila, 2021, p. 941).

Del *objetivismo* al *subjetivismo*: partir de la persona como centro del proceso educativo significa aceptar que toda experiencia es vivida de una manera subjetiva. La EF no debería orientarse hacia la normalización de los cuerpos propia del sistema neoliberal y de la enseñanza técnica, sino a la atención de

los sujetos concretos, en su diferencia y diversidad (Vicente, 2016). No existe una realidad objetiva, sino múltiples realidades subjetivas construidas a partir de la propia experiencia de vida, vivencia que nos proporciona un marco para comprender los fenómenos e intervenir en la sociedad (Águila, 2020). Por ello, la pedagogía de la corporeidad consciente respeta el desempeño particular del alumnado, alentando su participación y otorgándole la capacidad para decidir sobre sus cuerpos, lo que permite visibilizar e integrar las diferencias personales (Vicente, 2016). Convertir la EF en un proceso educativo consciente de respeto a la individualidad, transforma la experiencia en un acto creativo, no premeditado ni definido a priori, en el que el cuerpo sentido manifiesta su naturaleza expresiva y comunicativa, en conexión con uno mismo, con los demás y con el entorno (De Rueda, 2019).

Del determinismo a la incertidumbre: la enseñanza técnica, como promulgan las competencias, crea un marco determinista sobre el camino de aprendizaje y establece indicadores estandarizados para su evaluación. Es decir, las cuestiones de planificación y control son prioritarias de acuerdo con un sistema que homogeneiza al ser humano. La EF como acción pedagógica para el desarrollo de la corporeidad consciente enfatiza la experiencia del ahora, estimula la presencia de todos los comparecientes, profesorado y alumnado (Brito & Corthorn, 2018). Esta presencia “no consiste tanto en estar delante de [...] cuanto en estar dentro, en contacto con uno mismo” (Toro, 2013, p. 302). Por tanto, el control de la situación no viene de “tener atado” todo lo que puede contener la experiencia, sino de la disposición a afrontar lo que surge en cada momento. Se trata, pues, de abordar las emociones, actitudes y valores en las situaciones reales que se producen en el aula, no como contenidos o temas específicos decontextualizados (Toro, 2013). Permitir que fluyan los acontecimientos pedagógicos no implica la ausencia de un plan, de una guía, de unos criterios que orientan el camino, que mantienen el foco de la acción pedagógica. Pero éstos, no subyugan las experiencias tal cual las viven los participantes. Aceptar el momento presente requiere una disposición flexible respecto a contenidos y metodologías. De acuerdo con Vicente (2016), es necesaria la apertura a la diversificación de contenidos con valor práctico o existencial para el alumnado, significativos y transferibles a la cotidianidad, más allá de los propuestos por la cultura hegemónica. No obstante, el eje de la acción pedagógica en esta propuesta es el estado de consciencia de los participantes, no los contenidos específicos. Por ello, incluso los más tradicionales como el deporte, podrían ser abordados como experiencias para la expansión de la consciencia (Torrallba & Santos, 2016). Finalmente, en este concepto de EF, la evaluación es un proceso de toma de consciencia indisoluble de la experiencia misma, enfocado a la evolución y al desarrollo personal y del grupo, en lugar de a referencias normativas (Águila, 2021).

Del nudo cuerpo al cuerpo etho-político: la EF técnica promueve un cuerpo-máquina vacío, cosificado, despolitizado (Vicente, 2016). Un “nudo” cuerpo del que somos propietarios, pero del que, quizá, no nos responsabilizamos de su “usufructo”. La pedagogía de la corporeidad consciente nos sitúa en una experiencia corporal en sí misma crítica, porque la experimentación libre y la autoconsciencia nos ofrecen vivencias directas sentidas sobre los efectos de la normalización en nuestro cuerpo (Prados, 2020). Dolores, rigideces, miedos, emociones reprimidas... emergen cuando somos invitados a escuchar nuestro cuerpo, a explorar las posibilidades motrices, a comunicarnos desde nuestro núcleo esencial. Asimismo, la práctica de *mindfulness* aporta claridad y ecuanimidad en nuestra visión del mundo, lo cual estimula la expresión de principios morales solidarios no egocéntricos y, además, motiva hacia la lucha no agresiva contra todo aquello que genera sufrimiento, desde la generosidad, la amabilidad, la bondad y la compasión (Hyland, 2013). El acto educativo, así, se convierte en una invitación a ser, a estar presente, “una presencia que porque *se da cuenta* (es consciente) puede *dar cuenta* de lo que hace, desde dónde lo hace y cómo lo hace; una *presencia consciente y ética*” (Toro, 2013, p. 302). En la búsqueda del bien común, “la acción política en esta propuesta pedagógica, se centra en [...] obrar e intervenir en sociedad de una manera consciente, ecuaníme y compasiva” (Águila, 2021, p. 943). Además, la vivencia corporal consciente, nos abre a la interiorización de valores sociales deseables a través del sentir, dado que la mera comprensión intelectual de los mismos no implica su integración (Águila, 2020).

5. Reflexiones finales

La sociedad del siglo XXI dispone un escenario acelerado que transforma continuamente todos los ámbitos sociales y personales, avances que van más rápido que nuestra capacidad de comprenderlos. Por ello, los grandes retos del ser humano no tienen tanto que ver con mayores avances científicos, sino con cómo gestionarlos, es decir, nos enfrentamos a un desafío que no es técnico sino, esencialmente, moral y político (Harari, 2018).

La EF que aquí propongo se dirige a estas urgentes necesidades del ser humano y, lejos de considerarla una posición definitiva que excluye otras opciones, provee de elementos que ayudarían a transitar hacia una educación más enfocada al desarrollo humano. La aceptación del fenómeno *mindfulness* en el ámbito académico y científico, es una oportunidad para establecer puentes entre la cosmovisión occidental y oriental, de modo que, considerando sus implicaciones éticas y políticas, podría ser una base ideal para la implementación de pedagogías orientadas al desarrollo personal y social. No obstante, requiere, inevitablemente, importantes cambios en la actitud y formación del profesorado. Por un lado, el profesorado necesitaría superar su rol tradicional como mero transmisor de conocimiento para comprometerse en desarrollar su propia consciencia y, así, poder guiar al alumnado en su desarrollo. Por otro, en la formación universitaria sería necesario tener en cuenta la naturaleza participativa, no dual, no materialista de la realidad que nos han desvelado la física y la biología cuántica, la neurociencia y otras disciplinas científicas.

6. Referencias bibliográficas

- Aartun, I., Walseth, K., Forland, O. & Kirk, D. (2020). Pedagogies of embodiment in physical education. A literature review. *Sport, Education and Society*, 27(1). <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821182>.
- Águila, C. (2020). *Mindfulness* y educación: ¿consumismo, tecnología o práctica transformadora? *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 1-11. <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i26.2739>
- Águila (2021). Educación Física para el desarrollo de la consciencia: Una propuesta pedagógica. *Retos*, 39, 937-944. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81433>
- Águila, C. & López, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- Alexander, F. M. (2006). *La técnica Alexander*. Paidós.
- Bellver-Pérez, S., & Menescardi, C. (2022). Importancia de la aplicación de técnicas de relajación en el aula de educación física. *Retos*, 44, 405-415. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88011>
- Bisquerra, R. & López, E. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Ateneo Aula.
- Brito, R., & Corthorn, C. (2018). La presencia del profesor y su influencia para una educación significativa: hacia un enfoque mindfulness en educación. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 241-258. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00241.pdf>
- Campillo, J. E. (2021). *La consciencia humana. Bases biológicas, fisiológicas y culturales de la consciencia*. Arpa.
- Carretero, C. (2017). Mindfulness y educación emocional en la educación social: Reconstruirse para apoyar la reconstrucción del otro. *Revista de Educación Social*, 24, 1060-1068. <http://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/1032.pdf>.
- Cebolla, A. & Campos, D. (2016). Enseñar mindfulness: contextos de instrucción y pedagogía. *Revista de Psicoterapia*, 27(103), 103-118. <https://doi.org/10.33898/rdp.v27i103.107>
- De Rueda, B. (2019). Cuerpo y mindfulness. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 426, 51-56. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/761/641>
- Feldenkrais, M. (2010). *La sabiduría del cuerpo*. Sirio.
- Ergas, O. & Hadar, L. L. (2021). Does mindfulness belong in higher education? – An eight-year research of students' experiences. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1906307>
- Fernández-Balboa, J.M. & 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. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.735652>
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (coords.). *Modelos pedagógicos en educación física. Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 11-24). Universidad de León.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Gallifa, J. (2019). Integral Thinking and its application to Integral Education. *Journal of International Education and Practice*, 2(1), 15-25. <https://doi.org/10.30564/jiep.v2i1.603>.
- García, J. (2017). Los cuerpos van a la escuela, un favor que nos hace nuestro cerebro. *Revista de Educación*, 376, 9-32. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-342>
- Goleman, D. & Davidson, R. J. (2017). *Los beneficios de la meditación*. Kairós.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate (ed. Kindle).
- Hyland, T. (2013). Moral education, mindfulness, and social engagement: fostering social capital through therapeutic buddhist practice. *SAGE Open*, 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244013509253>
- Hyland, T. (2017). McDonaldizing Spirituality: Mindfulness, Education, and Consumerism. *Journal of Transformative Education*, 15(4), 334-356. <https://doi.org/10.1177/1541344617696972>
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes*. Gedisa.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Mindfulness en la vida cotidiana. Donde quiera que vayas, ahí estás*. Paidós.
- Kaliman, P. (2017). *La ciencia de la meditación*. Kairós.
- Koch, C. (2014). Is Consciousness Universal? *Scientific American Mind*, 25, 26-29. <https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind0114-26>
- Liao S-K., et al. (2017). Sattelite-to-ground quantum key distribution. *Nature*, 549, 43-47. <https://doi.org/10.1038/nature23655>
- López, L. (2013). Escuelas que meditan, escuelas que sienten. En L. López (coord.). *Maestros del Corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp- 251-294). Wolters Kluwer.
- Macías, A., García-García, J., Rossignoli, I., Valero-Valenzuela, A., & Belando, N. (2019). Técnicas de autoconocimiento y autocontrol aplicadas en educación física para un mayor bienestar físico y mental en edades tempranas. *Actividad física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 32, 54-68. http://colecacafecv.com/wp-content/uploads/2020/02/Rev_32_c_w.pdf
- Mediavilla-Naranjo, E. (2022). Estudio cualitativo sobre los procesos pedagógicos en relación con la Educación Corporal en el tránsito de la Educación Inicial hacia la Básica. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 11-20. <https://doi.org/10.5209/rced.76627>
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7-23. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 74, 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Miró, M.T. (2006). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de psicoterapia*, 17(66-67), 31-76. <https://doi.org/10.33898/rdp.v17i66/67.906>

- Molina, P., Martínez-Baena, A., & Gómez-Gonzalvo, F. (2018). Innovar en Educación Física: recuperando los principios de procedimiento. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 109-119. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i23.2127>
- Pérez-Pueyo A, Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (coords.) (2021). *Modelos pedagógicos en educación física. Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Prados, E. (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia *expresivocorporal*, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 37, 643-651. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74256>
- Ren, J-G. et al. (2017). Ground-to-sattelite quantum teleportation. *Nature*, 549, 70-73. <https://doi:10.1038/nature23675>
- Ricard, M., & Singer, W. (2018). *Cerebro y meditación. Diálogo entre el budismo y las neurociencias*. Kairós.
- Ritzer, G. (1996). *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Ariel.
- Rosenblum, B. & Kuttner, F. (2014). *El enigma cuántico. Encuentros entre la física y la consciencia*. Tusquets.
- Rovelli, C. (2016). *Siete breves lecciones de física*. Anagrama.
- Salzberg, S., & Goldstein, J. (2001). *Insight meditation*. Sounds True.
- SinghSikh, B. & Spence, D. (2016). Methodology, Meditation, and Mindfulness: Towards a Mindfulness Hermeneutic. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406916641251>.
- Sogyal Rimpoché (2006). *El libro tibetano de la vida y la muerte*. Urano.
- Spira, R. (2019). *La naturaleza de la conciencia*. La Llave.
- Taylor, S. (2018). *Por una ciencia espiritual*. Koan.
- Toro, J. M. (2013). ¿Metodologías de la interioridad? La presencia del maestro. En L. González (coord.). *Maestros del Corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 295-327). Wolters Kluwer.
- Torralla, F. & Santos, I. (2016). *Inteligencia espiritual y deporte*. Plataforma Editorial (ed. Kindle).
- Touriñán, J. M. (2013). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 29-47. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/01/254-02.pdf>
- Valencia-Peris A. & Lizandra, J. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 34, 230-235. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/60144/38606>
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Vicente, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6, 161-170. <https://doi.org/10.12800/ccd.v6i18.43>
- Vicente, M. (2016). Bases para una didáctica crítica en educación física. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 123, 76-85. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.09)
- Vila, Z. (2019). Educación literaria y práctica lingüística en educación primaria a través de *mindfulness*. *Campo abierto*, 38(1), 131-138.
- Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current opinion in Psychology*, 28, 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2019.06.001>
- Zohar, D. & Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual*. Plaza & Janés.