



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 24, n° 87 (octubre-diciembre), 2019, pp. 127-136
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9535

Recuperación y protagonismo del cuerpo en la educación ambiental

Recovery and Role of the Body in Environmental Education

Carmen CARO SAMADA

<https://orcid.org/0000-0002-9975-5694>

carmen.caro@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3464051>

RESUMEN

El presente artículo trata de presentar una reflexión teórica sobre la educación ambiental desde el cuerpo. El tema de lo ambiental ha entrado con tardanza en el debate educativo. Al mismo tiempo se ha olvidado a menudo la dimensión educativa en la reflexión sobre lo ambiental. La negación del cuerpo en la modernidad está en el origen, en gran medida, de la problemática ambiental. Así, desde la fenomenología husserliana hasta filosofías más recientes y también desde distintas disciplinas de las ciencias sociales se ha tratado de recuperar el cuerpo como objeto de debate y como lugar de construcción simbólica.

Palabras clave: Medio ambiente; naturaleza; educación corporal; filosofía de la educación.

ABSTRACT

This article tries to present a theoretical reflection on the environmental education from the body. The issue of the environment has entered with delay in the educational debate. At the same time, the educational dimension in reflection on the environment has often been forgotten. The negation of the body in modernity is largely the source of environmental problems. Thus from the Husserlian phenomenology to more recent philosophies and also from different disciplines of the social sciences, they have tried to recover the body as an object of debate and as a place of symbolic construction.

Keywords: Environment; nature; body education; philosophy of education.

Recibido: 03-03-2019 • Aceptado: 06-06-2019



Utopia y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

INTRODUCCIÓN

El objetivo general del presente artículo es poner de relieve la importancia de una reflexión educativa sobre el cuerpo para abordar el problema de lo ambiental en nuestros días. Para ello se tratará de presentar una descripción de la pedagogía del cuerpo y de la recuperación de la idea del cuerpo en el ámbito de la educación en los últimos años. Esto se pondrá en relación con la ruptura que se ha dado en todo el pensamiento moderno entre medio ambiente, naturaleza y cuerpo. Separación que ha imposibilitado que desde la educación se abordara la naturaleza como algo más que una mera materialidad.

UNA REFLEXIÓN SOBRE EL CUERPO EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y EN LA PEDAGOGÍA

El cuerpo ha sido objeto de estudio en las ciencias sociales durante las últimas décadas. De esta manera el cuerpo aparece vinculado a diferentes corrientes de la antropología, de la sociología o de la pedagogía que abordan su dimensión simbólica. Desde la perspectiva antropológica, será el trabajo de Mauss (1936) el que suponga el comienzo del estudio de los usos simbólicos del cuerpo. Sin embargo, es la obra de Foucault (1976; 1992) la que ocupará un lugar central en la hermenéutica del cuerpo. Aborda el tema de lo corporal desde la dimensión del poder y como escenario para la dominación por parte del poder político. Por su parte, Le Breton (1990; 1992; 2001), cuyos escritos se desarrollan también en el ámbito de la antropología, habla de la dimensión simbólica del cuerpo, entendido como revelador de la historia personal. En el caso de la sociología destacan los trabajos de Goffman (1981), en los que el cuerpo se constituye en un soporte entre lo individual y lo colectivo, y sobre todo los de Turner (1994). Es así como la sociología del cuerpo cuestiona el concepto de Durkheim sobre corporalidad, identificado como organicidad. El cuerpo es asumido ahora desde su perspectiva simbólica, como fenómeno socio-cultural (Ayala, Noreña y Sanabria: 2015).

En el campo de la pedagogía cabe mencionar los estudios de la década de los ochenta de Fullat (1989; 2002). Subraya la diferencia entre el cuerpo-objeto y el cuerpo- propio. Este autor realiza una crítica a la pedagogía, que se había apoyado hasta ahora en el estudio del cuerpo-objeto y había abandonado el del cuerpo-propio. Por su parte, Vilanou (2000; 2001) sigue la línea iniciada por Fullat, estudiando las formas de construcción social de los cuerpos.

El surgimiento de nuevos modelos pedagógicos que apuestan por la dimensión corporal permite desarrollar su dimensión subjetiva (Barrera, Calderón y González: 2017). El cuerpo pasa a ser así una materia manipulable, a la que cada uno podemos transformar, añadir nuestro signo de identidad, siguiendo de esta manera la tesis de Le Breton. La llamada pedagogía del cuerpo simbólico se opone a aquella de Foucault, en la que lo más importante era dominar el cuerpo de los educandos, sobre todo en determinados discursos pedagógicos. Por el contrario, los cuerpos tienen ahora la posibilidad de decir, de subjetivar su realidad. Esto va unido también a una perspectiva holística del educando, en la que se rechaza cualquier dualismo cuerpo/mente (Pallarès, Traver y Planella: 2016).

De esta manera en los últimos años las teorías acerca del cuerpo han ocupado un lugar cada vez más importante en los estudios del área de educación (Gaviria y Castejón: 2016). Desde las teorías post-estructuralistas de Nietzsche, Foucault y Deleuze, en el ámbito de la pedagogía se han ido sucediendo diferentes investigaciones en torno a este tema (Gallo y Martínez: 2015). Así, se desarrollan pedagogías y experiencias corporales (McMahon y Huntly: 2013; Jones: 2013; Benzer: 2012); pedagogías del cuerpo en procesos de enseñanza y aprendizaje (McMahon y Penney: 2013; Hopwood, Paulson: 2012; Probyn: 2004; Hughes-Decatur: 2011) y pedagogía de las afecciones (Farina: 2013). Asimismo los estudios sobre el cuerpo en el ámbito educativo han ido también de la mano de trabajos sobre la perspectiva del género (Butler: 2002; Pescador Albiach: 2004). Destacan especialmente las llamadas pedagogías del cuerpo simbólico (Planella: 2005; Eddy: 2006; Garrett; Wrench: 2012; García: 2013; Gallo: 2014; Castro: 2014) (citado en Gallo y Martínez: 2015). Planella sitúa el cuerpo en el discurso pedagógico desde una concepción culturalista de la

educación, y desde una postura crítica frente a lo que denomina la pedagogía normativa. En consecuencia, el cuerpo para Planella (2006) es la "dimensión del sujeto que posibilita la socialización, la encarnación y la corporeización del sujeto en el mundo" (p.48). La perspectiva de Planella (2006) a la hora de abordar el cuerpo humano es desde la dimensión simbólica, como construcción social, planteando la posibilidad de una hermenéutica del cuerpo. Esto no implica negar el cuerpo físico, sí considerar la encarnación del individuo en su cultura (Ayala, Noreña y Sanabria: 2015).

Por lo tanto es especialmente desde los años 90 del pasado siglo cuando la corporalidad aparece como centro, se le da su lugar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y adquiere un papel relevante en los discursos pedagógicos (Gallo y Martínez: 2015). Hasta entonces la dimensión corporal del hombre había sido relegada a un segundo plano en la Pedagogía moderna. Por otra parte, la limitación más superficial del cuerpo al campo motriz de la educación física se hizo en términos de una concepción vitalista (Osúa: 2018), priorizando el conocimiento por encima de la experimentación, descorporeizando el terreno intelectual y no formando parte de la formación integral de los estudiantes (Arboleda: 1997).

El olvido del cuerpo o su eclipse en el discurso pedagógico obedece a varias razones. En las sociedades occidentales el cuerpo se ha concebido tradicionalmente como algo fuera de la historia (Gómez, Gallo y Planella: 2018). En primer lugar, la filosofía griega, especialmente platónica, y después la religión cristiana sentaron las bases de esta concepción. La filosofía de Descartes y su división entre *res cogitans* y *res extensa* contribuyó a considerar al cuerpo desde una perspectiva mecanicista (Planella: 2006). Así, se enfrenta el alma, identificada con el espíritu, la razón, la fuente de poder, con el cuerpo, la carne, los sentidos, oscuridad que debe ser sometida.

Señala Le Breton (2002) "que el hombre se ha separado del cosmos (ya no es el macrocosmos el que explica la carne, sino una anatomía y una fisiología que sólo existen en el cuerpo), de los otros (pasaje de una sociedad de tipo comunitaria a una sociedad de tipo individualista en la que el cuerpo es la frontera de la persona) y, finalmente, de sí mismo (el cuerpo está planteado como algo diferente de él)" (Le Breton: 2002, p. 28). Esto se reflejó en la institución escolar. Las razones que explican la ausencia histórica del cuerpo en la escuela radican en la fuerte impronta racionalista y enciclopedista Barros, Schlieve y José), la preeminencia de los saberes "intelectuales" sobre las disciplinas del cuerpo (Educación Física, excursiones, actividades lúdicas, etc.), consideradas de menor prestigio y valor (Scharagrodsky: 2007). Si bien hay algo de verdad en estas razones, todas ellas se quedan en la superficie. Este supuesto olvido del cuerpo en la escuela esconde algo más profundo y es que en la institución escolar se dio, siguiendo las palabras de Foucault (1992), una verdadera regulación del cuerpo del niño: "nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder" (Foucault: 1992, p. 105). El cuerpo infantil se convirtió en el de un sujeto heterónomo, dependiente y dócil, en un lugar de no saber. Toda la organización escolar respondió a esta concepción: los horarios y el uso del tiempo, las clases, la vestimenta y los recreos, negando la particularidad de los cuerpos (Wilches, Amézquita y Guerrero: 2016). Se priorizan de esta manera formas de control. Esto tendría también su reflejo en el espacio, en el que los cuerpos de los estudiantes aparecen desempoderados en la relación con el docente, que ocupa el centro del poder e impone su presencia:

El territorio de los estudiantes en el salón es móvil, organizable y distribuible, mientras que el del docente es inamovible, correspondiéndole organizar su espacio como el escenario de lo público en donde se reivindica el rol de este. Espacio que cuando es utilizado por el estudiante es para exponerse, pues allí es la zona del saber, del poder, del castigo y del reconocimiento, de allí que la metáfora del teatro permite entender tal escenario, en donde toda acción está en una planimetría intencionada, en donde los cuerpos, los movimientos y las acciones comunicativas tienen una intencionalidad, poniéndose en escena para actuar el libreto de su personaje: el docente (Ayala, Noreña y Sanabria: 2015, p. 185).

A pesar de que todas las corrientes pedagógicas impliquen una concepción del cuerpo, tiene sentido hablar de una pedagogía del cuerpo en sentido propio. La pedagogía del cuerpo trata de repensar la mirada que hace de él la pedagogía y de incluirlo dentro del proyecto personal del individuo (Planella: 2006). Si Foucault (1976) hablaba de cuerpos tutelados y subordinados en la escuela, se subraya ahora la potestad del individuo sobre su cuerpo, capaz de expresarse, de emitir significados y de idear su propia corporeidad (Planella: 2006).

Según Touraine (1997) la llamada Escuela del sujeto en la que se dispone la pedagogía del cuerpo tiene dos aspectos clave. El primero afirma que no tenemos un cuerpo sino que el cuerpo somos nosotros mismos. La pedagogía se aleja así de una antropología dualista, apostando por una visión unitaria del sujeto. El segundo elemento se refiere a la necesidad de desarrollar una pedagogía sensible, de los sentidos. El positivismo moderno y el racionalismo de origen cartesiano concibieron al cuerpo como accidente. Por lo tanto, los saberes enseñados en la escuela no podían pasar del plano intelectual o discursivo: los olores, los sabores, lo lúdico, etc. no podían tener un lugar en la escuela.

Por su parte, la reflexión que del cuerpo hace la fenomenología permite entender la reflexión que se hará en el siguiente apartado en relación con el medio ambiente y naturaleza. Señala Noguera (2000) que comprender la idea de Husserl del mundo como correlato y de la fenomenología lleva a afirmar que “el mundo nos relata sus propias y diferentes formas de ser, a partir de lenguajes no racionales, inexplicables para la racionalidad pero comprensibles desde otras dimensiones como por ejemplo la sensibilidad” (p. 58). Se quiere defender un concepto de educación que integre al otro, al mundo en general. En la fenomenología el reconocimiento del otro a partir de la experiencia de lo extraño parte de lo que no es extraño. Lo que no es extraño es el mismo yo, el propio cuerpo: la corporeidad se constituye en punto de referencia o punto cero a partir del cual se puede percibir el mundo y al otro. El cuerpo no sería por lo tanto algo añadido al propio yo, ya que es conciencia de sí mismo, sino el punto a partir del cual se tiene la intuición del mundo sensible en su totalidad y del otro (Noguera: 2000). Para Heidegger y para la Hermenéutica el cuerpo es en sí mismo significación y es el punto de partida de toda construcción de la cultura y comienza a tener un papel relevante en la educación y en la pedagogía. Los procesos educativos originados en la modernidad habían escindido al ser humano, dejándolo sin cuerpo y sin naturaleza externa, reduciéndolo a sujeto cognoscente (Noguera: 2000).

Vivir de manera corporeizada nos permite entender nuestras vivencias y a nosotros mismos como alguien “singular, único, y como tal debemos saber interpretar el contexto en el cual vivimos, con su historia y tradición, para poder realizarnos” (Pagano: 2001, p. 48). En este sentido el contexto actual en el que nos encontramos es de una profunda crisis ecológica y a la que como tal se ha de dar respuesta desde nuestro cuerpo y por lo tanto desde una perspectiva educativa que tenga en cuenta el cuerpo.

LA RECUPERACIÓN DEL CUERPO DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Las profundas y rápidas transformaciones que vive nuestra sociedad demandan nuevas estrategias y habilidades que nos ayuden a una mejor integración en el medio en el que nos encontramos (Pallarès: 2018). En este sentido la Educación Ambiental ha de hacer frente a los desafíos que los problemas ambientales presentan en las sociedades contemporáneas. La actitud frente al medio ambiente es también tarea de la educación, por eso la Pedagogía y el ámbito educativo en su conjunto, tanto en los procesos formales como no formales e informales, no deben quedar al margen de este tema de primordial importancia. La conciencia ambiental es un tema recurrente en las sociedades contemporáneas y plantea un reto a la educación. Se entiende la educación ambiental como:

La educación ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su medio y aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la

experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros. (Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente, Moscú, 1987; citado por Labrador y del Valle: 1995)

A lo largo de su existencia el ser humano ha establecido diferentes interacciones con el medio que le rodea, modificándolo e interviniendo en él. La particularidad de la situación actual es que se ha producido una aceleración de estas intervenciones con las consecuencias negativas ya conocidas, al contrario que siglos atrás cuando en la era preindustrial el ser humano tenía una relación más o menos simbiótica con el entorno natural. Estamos por lo tanto no ante problemas ambientales sino ante una verdadera crisis ambiental.

La problemática ambiental y su relación con el cuerpo han sido abordados desde diferentes disciplinas en los últimos años. Desde la religión y en concreto desde la Teología católica, por ejemplo, se ha querido resaltar la profunda relación del cuerpo con la naturaleza, alejándose de posiciones tradicionales dualistas que suponían un rechazo de lo corporal y que llegaron a dominar buena parte del pensamiento católico durante varios siglos. Muestra de ello es este fragmento de *Laudato Si*, la primera encíclica papal dedicada al medio ambiente:

En esta línea, cabe reconocer que nuestro propio cuerpo nos sitúa en una relación directa con el ambiente y con los demás seres vivos. La aceptación del propio cuerpo como don de Dios es necesaria para acoger y aceptar el mundo entero como regalo del Padre y casa común, mientras una lógica de dominio sobre el propio cuerpo se transforma en una lógica a veces sutil de dominio sobre la creación. Aprender a recibir el propio cuerpo, a cuidarlo y a respetar sus significados, es esencial para una verdadera ecología humana (Papa Francisco, *Laudato Si*: 2015, p. 120)

La profundidad con la que estamos anclados como seres humanos al medio ambiente es un hecho cuestionable. Lo es también que más allá de las reglas científicas de ese medio podemos relacionarlos de una manera libre con él, es decir, como seres humanos tenemos la posibilidad de hacer determinadas elecciones ambientales que nos afectan como sujetos y como cuerpo que somos (Jiménez, Fardella y Muñoz: 2017).

En los últimos años la obra de Louv (2005) *Last Child in the Woods* ha apuntado a las consecuencias que sufren los individuos, especialmente los niños, como consecuencia de la falta de contacto con la naturaleza, especialmente con el cambio de una sociedad rural a otra urbana y con la extensión de las tecnologías. En esta obra aparece el término "Síndrome de Déficit Naturaleza". El hecho de que en la actualidad se pase menos tiempo al aire libre daría lugar a una serie de problemas conductuales y otros efectos. La mayoría de los estudios en torno a este tema señalan que el contacto con la naturaleza provocaría menor estrés psicológico y mayores beneficios en la prevención de la obesidad, trastornos de hiperactividad o miopía. Este término es un concepto joven del ámbito de la psicología ambiental y, como tal, aún no está reconocido dentro de la comunidad científica. El hecho de hacer referencia a él en este trabajo sirve para ilustrar una perspectiva diferente de la preocupación por lo ambiental y sus consecuencias en el cuerpo humano, en este caso desde disciplinas como la psicología o la medicina.

Es fundamental entender que lo ambiental como problema es también un fenómeno cultural que debe ser explicado a partir de las relaciones construidas con los ecosistemas por parte de las diferentes culturas. No se puede comprender la crisis ambiental actual sin las relaciones entre la cultura moderna y los ecosistemas. Es aquí donde el pensamiento cartesiano tiene un doble papel. Por un lado, al considerar al sujeto el centro de todo conocimiento surge la preocupación por el medio ambiente, dada además la importancia de las relaciones generadas entre las culturas y los ecosistemas. Por otro lado, el reducir al hombre y lo humano al sujeto cognoscente y, por consiguiente, la reducción del mundo a objeto está en el origen de la crisis ambiental:

La reducción del mundo a objeto dado, medible y cuantificable, y del hombre a sujeto no-natural, metafísico, sujeto trascendental, origina que el hombre moderno busque a todo momento liberarse de su naturaleza (intención que asume la gran mayoría de los filósofos modernos) para llegar al reinado de la libertad. Liberarse de su naturaleza, es «liberarse» en primera instancia de su cuerpo. Aquí reside uno de los orígenes de la problemática estético-ambiental (Noguera: 2000, p. 14).

Ante esta crisis ambiental el papel del cuerpo no puede quedar relegado a un segundo plano o ser estudiado en tanto en cuanto los problemas ambientales tienen consecuencias sobre él. Se caería así una vez más en un reduccionismo que soslaya su centralidad. Al cuerpo se le niega su dimensión ambiental. Esta perspectiva racionalista de la educación moderna se subraya especialmente a partir de la Ilustración y de Kant. La educación no se concibe como un proceso integral entre cultura y naturaleza, que son opuestas, sino que el hombre, para alcanzar su libertad, debe liberarse de las determinaciones impuestas por la naturaleza, entendida esta en un sentido biológico. Ni siquiera con el marxismo se consigue superar esa separación, puesto que sigue insistiendo en una racionalidad de tipo científico y en la necesidad de una ciencia de la naturaleza y ciencia de la historia. En toda la filosofía moderna hasta Husserl existe una negación de la naturaleza como otredad. En Husserl la naturaleza se va manifestando en el concepto de mundo-de-la-vida. Desde la fenomenología y desde la hermenéutica se puede hacer una propuesta de educación ambiental que recupere al cuerpo como lugar de origen de la cultura y el mundo de la vida como constituyente de la cultura (Noguera: 2000).

Lo ambiental es un tema que ha de ser abordado desde diferentes disciplinas. La ecología, por ejemplo, no puede trabajar en exclusiva en este tema porque la propia problemática ambiental no tiene origen en los ecosistemas sino en la cultura y en la relación que las diferentes culturas establecen con el medio ecosistémico. Cabe aquí mencionar el paradigma de progreso de la Ilustración, el capitalismo y los diferentes totalitarismos económicos y políticos. La crisis de la modernidad se origina al reducir el yo a sujeto de conocimiento y el mundo a objeto de análisis (Pallarès *et al.*: 2018). Con esa crisis se disuelven los paradigmas de la razón y se construyen nuevos paradigmas que contemplan lo ambiental, que hasta entonces se ignoraba o se encontraba en un plano secundario. Aun así, la propia ecología nos puede ofrecer claves que permitan explicar también la importancia de dar cabida al cuerpo en la problemática ambiental. Desde la ecología se han impulsado nociones como ecoddependencia u organización en sistemas (Barton: 2006; Morin: 2006). El ser humano pertenece a un ecosistema que se hace presente en cada cuerpo individual. La ecología atestigua así que el cuerpo humano no está aislado. Nuestro cuerpo muestra que no solo es de individuos sociales, sino ecosistémicos. Esto atestigua su pertenencia al mundo natural. El ser humano es un ser libre y sus elecciones pueden ser coherentes con el propio cuerpo y con el medio natural. Nuestra comprensión como pertenecientes al medio natural ha de llevar a que nuestras elecciones sean cada vez más coherentes con nuestra humanidad y por consiguiente con nuestra dimensión corporal. Somos seres relacionales en relación con la sociedad y también en relación con el medio ambiente natural. El individualismo y el consumismo tratan de romper esa interdependencia desconectando al individuo en relación con la naturaleza (Koh y Lee: 2012):

Esta desconexión facilita que se actúe como si el medio ambiente natural y el ser humano fueran demasiado indiferentes respectivamente. Y así, ignorar que el cuerpo señala una íntima pertenencia al ecosistema, conduce, fácilmente, a negar de hecho que el valor del medio ambiente natural tenga que ser respetado en la conducta, para modelarla (Puig, Echarri y Casas: 2014, p. 126)

La crisis ambiental es una crisis de la civilización. La división entre el hombre y el mundo de la vida llevó a que la educación se dirigiera a los elementos racionales. La naturaleza fue reducida a ecosistemas y a su vez a recursos, por lo que fueron instrumentalizados por el hombre, meros objetos de estudio de las ciencias

naturales. No constituían otredades. El hombre no formaba parte de dichos fenómenos puesto que era sujeto de conocimiento. Entender esta vinculación íntima e interdependencia con el ecosistema lleva a valorar la naturaleza no como algo meramente material o como un bien de producción o de consumo. Esto conlleva un cambio en la manera de comprender la educación ambiental y a su vez de la relación de esta con el cuerpo:

La educación ambiental es una especie de imperativo categórico pero de la vida, de la naturaleza, no kantiano, porque no surge del reino de la libertad negativa, ni del sujeto trascendental, ni de la razón universal, como planteaba Kant debía ser la ley moral, conceptos por medio de los cuales la filosofía moderna quiso desnaturalizar al hombre, pensándolo como un ángel sin cuerpo. Por tanto la primera exigencia teórica para que pueda construirse un proyecto de educación ambiental, es la recuperación del cuerpo. Recuperar el cuerpo, es recuperar la dimensión de lo lúdico, de lo erótico, de la visual, lo táctil, lo sensible, en todas sus formas de ser, es decir como lenguajes que manifiestan lo que se es, a través del deseo y del sueño (Noguera: 200, p. 114).

CONCLUSIONES

La cultura occidental y europea se ha construido sobre la base de un yo escindido, que implicaba la negación de todo lo otro que no fuera ella. Esta ruptura llevó a relegar el papel del cuerpo, especialmente en la educación, y también de la naturaleza, puramente objetivada o contemplada como recurso material.

La recuperación del cuerpo y de la naturaleza desde un punto de vista sistémico implica que la naturaleza pueda ser estudiada desde la escuela no sólo como objeto de la razón lógico-analítica sino como parte integral de nosotros mismos. Esto lleva a que el ser humano se reconozca como naturaleza, lo cual lleva a su vez a comprender que la propia razón es parte de la naturaleza, manifestación de la misma.

Por último, nuestra corporalidad, sobre todo en sus expresiones ambientales, ha de ser atendida e integrada desde diferentes campos de estudio, de tal manera que no se perciba como una imposición exterior por parte de las disciplinas ambientales, sino como una exigencia humana. Nada hay más humano que el propio cuerpo y toda pedagogía tiene que contemplar al cuerpo si quiere lograr el potencial educativo de toda sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- ARBOLEDA, R. (1997). "Cuerpo y pedagogía", *Educación Física y Deporte*. Vol. 19, n°2, pp. 83-91.
- AYALA, M. L.; NOREÑA, N. M. y SANABRIA, M. (2015). "El Cuerpo: un saber pedagógico pendiente", *Tesis Psicológica*. Vol. 10, n°2, pp. 174-188.
- BARTON, J. R. (2006). "Eco-dependency in Latin America", *Singapore Journal of Tropical Geography*. Vol. 27, n°2, pp. 134-149.
- BARRERA, M. R., CALDERÓN, G. y VICTORIA, C. (2017). Enseñanza de ecosistemas con un enfoque bioético mediado por TIC. *Rastros Rostros*, 19(34), pp. 1-14. DOI:<https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2146>
- BARROS, M.C. R.; SCHLIEWE, M. A. y JOSÉ., P. (2017). "Morfo-Anatomia De Folhas De Apeiba Tibourbou Aubl. Malvacea"e. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* 6 (3), pp. 212-229.
- BENZER, A. (2012). "Teachers' opinions about the use of body language teachers' opinions about the use of body language", *Education*. Vol. 132, n° 3, pp. 467-473.

- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Barcelona, Paidós.
- CASTRO, J. (2014). "Régimen sensible corporizado. Las prácticas corporales reflexivas en Medellín desde 1980", *Estudios Políticos*. Nº 44, pp. 89-111,
- EDDY, M. (2006). "The practical application of body-mind centering[R] (BMC) in Dance Pedagogy", *Journal of Dance Education*. Vol. 6, nº 3, pp. 86-91.
- FARINA, C. (2013). "Cuerpo y conocimiento", *Cartas. Educación Física y Deporte*. Vol. 32, nº 1, pp. 1319-1327.
- FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- FULLAT, O. (1989). "El cos educand", Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació. Bellaterra: UAB-UB, vol. II, Comunicacions, pp. 159-166.
- FULLAT, O. (2002). *Le parole del corpo*, Roma, Anicia.
- GALLO, L. E. (2014). "Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica", *Educação e Pesquisa*. Vol. 40, nº 1, pp. 197-214.
- GALLO, L. E. y MARTÍNEZ, L. J. (2015). "Líneas pedagógicas para una Educación Corporal", *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 45, nº157, pp. 612-629.
- GARCÍA, C. (2013). "El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal", *Educación y Educadores*. Vol. 16, nº 2, pp. 329-342.
- GARRETT, R. y WRENCH, A. (2012). "Society has taught us to judge: cultures of the body in teacher education", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 40, nº 2, pp. 111-126.
- GAVIRIA, D. F. y CASTEJÓN, F. J. (2016). "La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso". *Cultura, Ciencia y Deporte*, Vol. 11, Núm 32, pp. 107-117. Doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v11i32.711>
- GOFFMAN, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GÓMEZ, S. N.; GALLO, L. E. y PLANELLA, J. (2018). Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30 (1), 179-194
- HOPWOOD, N. y PAULSON, J. (2012). "Bodies in narratives of doctoral students' learning and experience", *Studies in Higher Education*. Vol. 37, nº 6, pp. 667-681.
- HUGHES-DECATUR, H. (2011). "Embodied literacies: learning to first acknowledge and then read the body in education", *English Teaching: Practice and Critique*. Vol. 10, nº 3, pp. 72-89.
- JIMÉNEZ, F.; FARDELLA, C. y MUÑOZ, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. *Perfiles Educativos*, 156, Vol. 39, pp. 72-89.
- JONES, S. (2013). "Literacies in the body", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 56, nº 7, pp. 525-529.
- KOH, L. P y T. M. (2012). "Sensible consumerism for environmental sustainability", *Biological Conservation*. Vol. 151, nº1, pp. 3-6.

- LABRADOR, C. y DEL VALLE, A. (1995). "La educación medioambiental en los documentos internacionales. Notas para un estudio comparado", *Revista Complutense de Educación*. Vol. 6, n°2, pp. 75-94.
- LE BRETON, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*, París, PUF.
- LE BRETON, D. (1992). *La sociologie du corps*, París, PUF.
- LE BRETON, D. (2001). "El cuerpo y la educación", *Revista Complutense de Educación*. Vol. 11, n°2, pp. 35-42.
- LOUV, R. (2005). *Last Child in the Woods*, London, Atlantic Books.
- MORIN, E. (2006). "Organization and Complexity", *Annals of the New York Academy of Sciences*. Vol. 879, n°1, pp. 115-121.
- NOGUERA, A. P. (2000). *Educación estética y complejidad ambiental*, Manizales, Centro de Publicaciones Universidad Nacional de Colombia.
- MAUSS, M. (1934/1950). *Sociologie et anthropologie*, París, PUF.
- MCMAHON, J. y HUNTLY, H. (2013). "The lived and living bodies of two health and physical education tertiary educators: how embodied consciousness highlighted the importance of their bodies in their teaching practice in HPE". *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 38, n° 4, pp. 31-49.
- MCMAHON, J. y PENNEY, D. (2013). "Using narrative as a tool to locate and challenge preservice teacher bodies in health and physical education", *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 38, n° 1, pp. 115-133.
- OSÚA, J. (2018). "Manuel Vázquez Montalbán: una teoría crítica del deporte", *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13, PP. 157-166.
- PAGANO, R. (2001). *Educazione e interpretazione. Linee di una pedagogia ermeneutica*, Brescia, La Scuola.
- PALLARÈS, M.; TRAVER, J. y PLANELLA, J. (2016). "Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación", *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*. Vol. 28, n°2, pp. 139-162.
- PALLARÈS, M.; UNDA, S.; TRAVER, J. y LOZANO, M. (2018). Pedagogía y desarrollo humano. Una propuesta desde la acción. *Opción Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Año 34, No. 87, pp. 770-800.
- PALLARÈS, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 126-136. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>
- PAPA FRANCISCO. (2015). *Carta encíclica Laudato si sobre el cuidado de la casa común*, Ciudad del Vaticano.
- PESCADOR ALBIACH, E. (2004). "Masculinidades y adolescencia", en C. Lomas (Comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, Barcelona, Paidós, pp. 113-146.
- PLANELLA, J. (2005). "Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico", *Revista de Educación*. N° 336, pp. 189-201.
- PLANELLA, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- PROBYN, E. (2004). "Teaching bodies: affects in the classroom", *Body & Society*. Vol. 10, n° 10, pp. 21-43.

- PUIG, J, ECHARRI, F. y CASAS, M. (2014). "Educación ambiental, inteligencia espiritual y naturaleza", *Teoría de la educación*. Vol. 26, nº2, pp. 115-140.
- PULKKI, J.; DAHLIN, B. y VA" RRI, V. M (2017). "Environmental Education as a Lived-Body Practice? A Contemplative Pedagogy Perspective", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 51, nº 1, pp. 214-229.
- SCHARAGRODSKY, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*, Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación Multimedial.
- TOURAINÉ, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaut et diffé- rer- ts*, Paris, Fayard.
- TURNER, B. S. (1994). "Los avances recientes en la teoría del cuerpo", *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*. Nº68, pp. 11-39.
- VILANOU, C. (2000). "¿Es posible una Bildung hermenéutica?", *Perspectiva Educativa*. Nº 35-36, pp. 25-43.
- VILANOU, C. (2001). "Imágenes del cuerpo humano", *Apunts*. Nº 63, pp. 94-104.
- WILCHES, J. A.; AMÉZQUITA, L. L. Y GUERRERO, H. F. (2016). De los viejos individualismos a las nuevas sociedades: tecnologías de la información en la cualificación de prácticas docentes universitarias. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), pp. 105-115.

BIODATA

Carmen CARO SAMADA: Licenciada en Humanidades por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla con Premio Nacional Fin de Carrera. Doctora en Educación por la Universidad de Navarra con Premio Extraordinario de Doctorado. Becaria FPU del Ministerio de Educación en la Universidad de Navarra (2006-2010). Desde 2010 es docente universitaria en la Universidad Internacional de La Rioja. En la actualidad pertenece al grupo de investigación de la Universidad Internacional de La Rioja "El quehacer educativo como acción". Ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales y ha publicado diversos artículos sobre narrativa y educación moral.