



# Revisiones y reflexiones en la educación física

*Un camino de lo conceptual a lo investigativo en la escuela*



**Presidente Consejo de Fundadores**

Padre Diego Jaramillo Cuartas, cjm

**Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO**

Padre Harold Castilla Devoz, cjm

**Rector UNIMINUTO Virtual y a Distancia**

Álvaro Campo Cabal

**Vicerrectora General Académica**

Marelen Castillo Torres

**Directora General de Investigaciones**

Amparo Vélez Ramírez

**Directora General de Publicaciones**

Rocío del Pilar Montoya Chacón

**Vicerrectora Académica UNIMINUTO Virtual y a Distancia**

Yeldy Milena Rodríguez García

**Director de Investigaciones sede Virtual y a Distancia**

Fernando Augusto Poveda Aguja

**Decano Facultad de Educación sede Virtual y a Distancia**

Padre Alfonso Manuel Sierra Martes, cjm

**Directora Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte**

**UNIMINUTO Virtual y a Distancia**

Luz Elena Mendoza Espinel

Aguirre Cardona, Leonardo Andrés

Revisiones y reflexiones en la educación física : un camino de lo conceptual a lo investigativo en la escuela / Leonardo Andrés Aguirre Cardona, Javier Enrique López Jaimes, Diego Fernando Villamizar Gómez. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2019.

ISBN: 978-958-763-358-0

123p.

1. Pedagogía – Investigaciones 2. Educación física -- Enseñanza 3. Educación física -- Historia  
4. Educación física – filosofía 5. Educación física para niños i. López Jaimes, Javier Enrique  
ii. Villamizar Gómez, Diego Fernando

CDD: 372.86 A48r BRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO No. 97305

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib97305>

### **Autores**

Leonardo Andrés Aguirre Cardona

Javier Enrique López Jaimes

Diego Fernando Villamizar Gómez

### **Prólogo**

Víctor Jairo Chinchilla Gutiérrez

### **Coordinación editorial**

Rocío del Pilar Montoya

José David Jaramillo Airo

### **Corrección de estilo**

Karen Grisales

### **Diseño y diagramación**

Fernando Alba Guerrero

### **Fotografías de portada**

UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Leonardo Andrés Aguirre Cardona

Revisiones y reflexiones en la educación física

Un camino de lo conceptual a lo investigativo en la escuela

Edición digital: ISBN: 978-958-763-358-0

Esta publicación es resultado de la revisión documental realizada en el proceso de elaboración del Estado del Arte para el documento base de investigación de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, sede Virtual y a Distancia.

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Esta obra está protegida por el Registro de Propiedad intelectual. Los conceptos expresados en la misma son responsabilidad de sus autores y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.

©Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Calle 81B No. 72B-70 piso 8, Bogotá, D. C.

Bogotá, D. C. Colombia

2019

# CONTENIDO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>PRÓLOGO</b> .....   | <b>6</b>  |
| Reflexión académica, investigación y acción pedagógica de la educación física.....                                   | <b>6</b>  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....  | <b>10</b> |
| <b>ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN FÍSICA</b> .....   | <b>16</b> |
| Etimología de la educación física .....  | <b>17</b> |
| <i>John Locke: el primero en acuñar el término</i> .....   | <b>19</b> |
| Un tránsito histórico para encontrar un concepto propio .....  | <b>22</b> |
| <i>Algunas ideas en relación a la educación física en las civilizaciones del Medio Oriente</i> .....                 | <b>24</b> |
| <i>Algunas ideas en relación a la educación física en las civilizaciones del Lejano Oriente</i> .....                | <b>28</b> |
| <i>Algunas ideas en relación al concepto de educación física de los antiguos griegos y romanos</i> .....             | <b>32</b> |
| Las escuelas gimnásticas: hito histórico en la conceptualización de la educación física .....                        | <b>36</b> |
| <i>Escuela alemana</i> .....   | <b>36</b> |
| <i>Escuela sueca</i> .....   | <b>37</b> |
| <i>Escuela francesa</i> .....  | <b>38</b> |
| <i>Escuela inglesa</i> .....   | <b>39</b> |
| Definiciones de la educación física desde la pedagogía .....   | <b>40</b> |
| Definiciones de la educación física desde lo científico .....  | <b>42</b> |
| <b>TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, UN RECORRIDO POR EL CAMINO DE LA CONCEPTUALIZACIÓN Y LA OBJETIVACIÓN</b> ..... | <b>45</b> |
| Movimientos de finales del siglo XIX a inicios del siglo XX.....   | <b>49</b> |
| <i>Movimiento centroeuropeo</i> .....  | <b>49</b> |
| <i>Movimiento del norte</i> .....  | <b>50</b> |
| <i>Movimiento europeo occidental</i> .....   | <b>52</b> |
| Tendencias de la educación física contemporáneas .....   | <b>53</b> |
| <i>Educación físico-deportiva: el cuerpo acrobático</i> .....  | <b>54</b> |
| <i>Educación psicomotriz: el cuerpo pensante</i> .....   | <b>55</b> |
| <i>Expresión corporal: el cuerpo comunicante</i> .....   | <b>56</b> |
| <i>La sociomotricidad</i> .....  | <b>58</b> |

|   |            |
|---|------------|
| Tendencias en la educación física colombiana .....  | 62         |
| <b>LA PEDAGOGÍA CORPORAL COMO DISCURSO ACTUAL SOBRE EL CUERPO .....</b>   | <b>73</b>  |
| Aproximación conceptual sobre el cuerpo .....   | 74         |
| La fenomenología y la lucha contra los dualismos.....   | 76         |
| <i>El dualismo cartesiano</i> .....   | 76         |
| <i>Apreciaciones sobre la fenomenología</i> .....   | 78         |
| La pedagogía corporal como tendencia de la educación física para el estudio de las cuestiones corporales.....               | 81         |
| <i>¿Por qué se hace necesaria la pedagogía corporal?</i> .....  | 86         |
| <i>La propuesta para el desarrollo de la pedagogía corporal</i> .....   | 86         |
| <i>Cuerpo, ante todo, simbólico</i> .....   | 87         |
| <i>Cuerpo comprendido desde la realidad, el cuerpo subjetivado</i> .....  | 87         |
| <i>Cuerpo incorporado, interiorizado</i> .....  | 88         |
| <i>Cuerpo corporificado, el proceso del corporamiento</i> .....   | 88         |
| A manera de proyección .....  | 89         |
| <b>LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA A NIVEL ESCOLAR, UNA PROPUESTA PARA GENERAR CONOCIMIENTO DESDE LA ESCUELA .....</b> | <b>90</b>  |
| Investigar desde y para la educación física en el contexto escolar.....   | 96         |
| Una propuesta emergente de la revisión y la reflexión .....   | 101        |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>  | <b>108</b> |
| <b>REFERENCIAS.....</b>   | <b>114</b> |
| <b>ANEXO. PUBLICACIONES SCOPUS EN EDUCACIÓN FÍSICA .....</b>  | <b>120</b> |
| <b>ACERCA DE LOS AUTORES .....</b>  | <b>122</b> |

## ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Diferentes conceptos sinónimos de la educación física .....                 | 19  |
| Tabla 2. Síntesis educación física en civilizaciones del antiguo Medio Oriente ..... | 27  |
| Tabla 3. Síntesis educación física en el antiguo Lejano Oriente .....                | 31  |
| Tabla 4. Tendencias actuales de la educación física .....                            | 59  |
| Tabla 5. Objetos de estudio de la educación física.....                              | 63  |
| Tabla 6. Elementos epistemológicos de la educación física .....                      | 64  |
| Tabla 7. Procesos, componente y perspectivas de logro de la educación física.....    | 70  |
| Tabla 8. Propuesta de ruta en investigación en educación física en la escuela.....   | 104 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1. Síntesis de la educación física greco-romana.....  | 35  |
| Figura 2. Naturaleza de la Investigación en la Licenciatura en Educación Física,<br>Recreación y Deporte ..... | 94  |
| Figura 3. Propuesta de líneas de acción en Investigación en Educación Física en la<br>escuela .....            | 103 |

## PRÓLOGO

### REFLEXIÓN ACADÉMICA, INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La incorporación de la educación física en la universidad ha sido, y sigue siendo, un proceso pleno de contrastes, pugnas y logros que se manifiestan de diferentes modos a través de la historia de esta disciplina y la exigencia del sustento científico para ocupar ese lugar. Indistintamente de los países, la discusión sobre el carácter académico de la educación física como arte, ciencia o técnica está llena de polémicas y ofrece diferentes opciones de comprensión y métodos de análisis. Por ejemplo, Ommo Gruppe y Pierre Parlebas autores clásicos que circulan en nuestro contexto, muestran la complejidad del trabajo de reflexión, investigación y construcción teórica y de la continuidad, rigor y trascendencia de sus investigaciones que continúan aportando a las discusiones del presente.

En la década del sesenta, Ommo Gruppe (1976) en su obra *teoría pedagógica de la educación física*, expone que la cuestión de si el deporte o los ejercicios físicos pueden constituir una ciencia no es nueva y “viene existiendo hace ya casi cuarenta años”. “Y habría que considerarla mucho más antigua, si se atiende a la afirmación de Filóstrato: “Y a la gimnástica, nosotros la denominamos ciencia” (Filóstrato, s.f.). Esta cuestión se intensificó con la creación de cátedras de educación física en la universidad alemana en los años cincuenta, con distintas disciplinas y entre los representantes mismos de los ejercicios físicos. “Ni la pedagogía como ciencia “de honor” quiso condescender a tomar una postura sobre esta cuestión urgente para el desarrollo científico de la educación física” (Gruppe, 1976). Por su parte, entre los representantes de los ejercicios físicos arraigó el presentimiento de que esta falta de atención levantaba una especie de muralla que les cerraría toda ulterior entrada al círculo de las ciencias... Una toma de postura objetiva hubiera dado una respuesta clara a la cuestión del tratamiento científico a los ejercicios físicos, el juego o el deporte, independientemente de si eso debía hacerse mediante estudios específicos o reconociendo rango de ciencia a la educación física, aunque de forma imperfecta, en la universidad. A partir de estos planteamientos Ommo Gruppe desarrolla una rigurosa argumentación para sustentar a la educación física en el campo de las ciencias de la educación a partir de la relación del hombre con su cuerpo y de la importancia social del juego y del deporte. En desarrollos posteriores Gruppe plantea la creación de la ciencia del deporte, siempre sobre bases antropológicas y en desarrollo de sus primeras obras.

Pierre Parlebas expone una nueva concepción que transforma los enfoques que fundamentan la educación física. En el *Léxico de praxiología motriz*

explica que la educación física ha cambiado más en los últimos veinte años, que en los últimos veinte siglos (Parlebas, 2001): “Los trastornos teóricos (cuestionamiento científico estricto, nuevas orientaciones de instrucciones oficiales) y las transformaciones de las prácticas (desarrollo de los entrenamientos físicos, expansión del deporte de alto nivel y del espectáculo deportivo) se han producido en menos de una generación [...] el discurso de la educación física resulta de modo habitual anticuado desde un punto de vista conceptual ya que aparece sistemáticamente desfasado respecto a los datos de su entorno cultural”. (Parlebas, 2001). Consecuente con estos planteamientos, Parlebas fundamenta su concepción de educación física como pedagogía de las conductas motrices, y de la praxiología motriz como ciencia de la acción motriz a la cual evoluciona una teoría de la educación física.

En el contexto de los programas de formación profesional en educación física en la educación superior colombiana, se ha generado un intenso trabajo sobre la construcción epistemológica y teórica expresada en sus propios espacios académicos y en los congresos nacionales de la Asociación Colombiana de Profesores de educación física desde finales del siglo XX y primera década del XXI, que han nutrido reformas muy interesantes, como el programa actual de Licenciatura en educación física de la Universidad Pedagógica Nacional y la generación de programas con nuevas visiones sobre la educación física en distintas universidades, que muestran otras condiciones para la reflexión sobre la educación física y el fomento de la investigación.

El valor del presente libro, *Revisiones y reflexiones en la educación física. Un camino de lo conceptual a lo investigativo en la escuela*, escrito por intelectuales jóvenes del área, Leonardo Andrés Aguirre Cardona, Javier Enrique López Jaimes y Diego Fernando Villamizar Gómez, está en su propósito de presentar a la comunidad de estudiantes y docentes del programa de educación física de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, y con seguridad de otras universidades e instituciones, una propuesta para pensar e investigar la educación física basada en la reflexión conceptual y epistemológica, cimentada en su historia y en la manera como se ha comprendido el cuerpo, para sustentar una propuesta de pedagogía corporal, como una apuesta para el estudio del cuerpo que aporte al campo de la educación física y que tenga como premisa un cuerpo simbólico, subjetivado, incorporado y corporificado como columna vertebral de nuevas prácticas de la disciplina en los distintos contextos, base para implementar la investigación en la universidad y en la escuela.

Asumir el estudio de su historia es una de las vías indispensables para comprender y explicar la situación actual de la educación física. Al tratar su evolución, que bien dicen, no es un proceso lineal y progresivo, toman temas estudiados por distintos autores como por ejemplo las escuelas y movimientos gimnásticos





en los cuales se destaca el interés de expresar una línea de continuidad desde las culturas de la antigüedad en diferentes contextos, exceptuando nuestra América, hasta el momento actual donde las gimnasias se han transformado y diversificado, y lo corporal y la motricidad ocupan lugares integradores de las dimensiones humanas. No es propósito de los autores efectuar un análisis de profundidad de esa continuidad, pero dejan en claro la constitución histórica de la educación física a través de las culturas y su conexión con las prácticas, señalando la gimnástica griega y las escuelas y movimientos gimnásticos como procesos que configuraron la educación física contemporánea. La relación con el humanismo y la pedagogía aclara el valor de las prácticas gimnásticas en la educación y demuestra su identidad con la educación física.

De las escuelas y movimientos gimnásticos que en su momento señalaron las alternativas de sentido de la educación física, pasan al análisis de las tendencias de la educación física, vistas desde sus maneras de orientar la educación del cuerpo en el siglo XX: educación física deportiva, cuerpo acrobático, educación física sicomotriz cuerpo pensante, educación corporal, cuerpo comunicante y sociomotricidad. Frente a esta clasificación se propone una apertura de miradas de tal manera que se incluya en las tendencias las múltiples aplicaciones que para atender a la población tiene la educación física actual, por ejemplo, expresión corporal, inclusión, deporte, tiempo libre y recreación, psicocinética, juego, entre otros. Para Colombia señalan las tendencias escritas en los lineamientos curriculares del MEN (Ministerio de Educación Nacional, 2000), y sus derivaciones a la situación actual. Al hablar de tendencias, se señala la convergencia en determinados principios de toda la educación física, contrario a otras formas de pensamiento que al enfatizar en una de ellas quedan en la práctica como formas parciales y separadas de la integridad del proyecto educativo de la educación física.

La pedagogía es una de las columnas de la obra, que desde el inicio se relaciona con el cuerpo para sustentar la propuesta de *pedagogía corporal*. El cuerpo visto desde la fenomenología, es el eje dinamizador de la reflexión que posibilita identificar las dimensiones físicas con las simbólicas, la subjetividad y lo sensible, para dar nuevos sentidos a la educación física. Superar lo mecánico del cuerpo-objeto para percibir la subjetividad y sus manifestaciones. Tener en cuenta que este planteamiento es fértil siempre que se reflexione desde la vivencia y hacia ella, lo cual aporta al conjunto de la educación y la pedagogía. La pedagogía corporal se propone como una apuesta para el estudio del cuerpo que aporte al campo de la educación física y que tenga como premisa un cuerpo simbólico (comprender la realidad desde el sujeto y el cuerpo de otros) subjetivado, incorporado (interiorizado) y corporificado (normatividad y valores) como columna vertebral de nuevas prácticas de la disciplina en los distintos contextos. La aplicación de este concepto en contextos escolares, potencia una pedagogía

transformadora de la escuela, pues reconoce al sujeto y sus sensibilidades, hace realista el discurso emancipatorio con las formas de organización y las didácticas que deben posibilitar la formación y realización del estudiante, no solo en la clase de educación física sino en sí mismo y en sus relaciones con el mundo y la naturaleza.

En el cuarto capítulo, la obra se dedica a la investigación. Se hace un amplio análisis de la situación de la investigación en educación física en sus ámbitos científico y académico para situarse en la propuesta necesaria y fundamental de investigación en la escuela. En este panorama, la investigación en educación física debe apostar por convertirse en un insumo importante para la generación y apropiación del conocimiento desde las esferas interdisciplinar, transdisciplinar y pluridisciplinar, esferas aplicables en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles formativos, desde preescolar hasta educación posgradual. En desarrollo de este criterio se señalan principios y procedimientos para fomentar la investigación en la escuela, desde los paradigmas, hermenéutico, crítico social y positivista, desde los modos cualitativo y cuantitativo tomando como objeto el contexto escolar y sus necesidades.

La investigación en educación física, tanto en aula como en patio, es transversalizada por un interés humano, técnico, práctico, transformador e inclusive emancipador, para promover el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo y hacer de la investigación una constante en la vida escolar. Lo interesante de esta propuesta es que el fundamento de la investigación en general y en la escuela se fundamenta en los principios de reflexión epistemológica e histórica y en la mirada fenomenológica del cuerpo dinamizada a través de una pedagogía corporal de la educación física.

El panorama de contenido y propósito de esta obra es fructífero para quien quiera tener una mirada trascendente y transformadora de los retos contemporáneos de la educación física, que tiene en la reflexión epistemológica, histórica y pedagógica el fundamento de su desarrollo. Y para todos, señala la exigencia de llevar los conceptos a la construcción de prácticas vivenciadas que sustenten el proyecto pensado, pues toda propuesta que busque aportar a la educación física prueba su pertinencia es en la acción.

*Víctor Jairo Chinchilla Gutiérrez, febrero de 2019  
Magíster en Educación, docente catedrático Universidad Pedagógica Nacional.*



## INTRODUCCIÓN

Producir conocimiento no se convierte en una tarea fácil, más en estos tiempos en donde la inmediatez justifica salirle al paso a la escritura y a la lectura, al rigor y dedicación que se necesitan en el estudio de algo. Por ello, la presente obra hace un intento por descifrar aquellos parajes en donde la academia y la realidad configuran una esperanza para la libertad, para la pasión por investigación y por seguir nutriendo el campo epistemológico, en este caso de la educación física, por seguir encumbrando algunos aportes para que esta disciplina académica –algunos la llaman ciencia– tenga el protagonismo suficiente para aportar al desarrollo humano desde los procesos educativos y pedagógicos.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, desde su rectoría Virtual y a Distancia (UVD), mantiene su firme propósito de seguir con ese carácter social y académico, y por demás, ahondar en los paisajes de la investigación con la única pretensión de aportar al país profesionales en varias áreas del conocimiento, capaces de transformar la realidad por medio del modelo educativo de la praxeología. Entonces a quienes hacemos parte de esta obra se nos invita a investigar, a dejar huella, para que otros continúen en este arduo camino académico.

Es así como la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de UNIMINUTO Virtual y a Distancia, dispone de esta modesta obra que intenta, desde la investigación, lanzarse a contribuir con algunos rasgos epistemológicos para hacerle un tratamiento epistémico a la educación física, tarea nada fácil, pues como se verá en el desarrollo del libro, esta disciplina académica posee características polivalentes tanto en su desarrollo teórico y así mismo en el campo práctico. Entonces traduce esta obra un gran esfuerzo en conjunto de sus autores para procurar iniciar en la institución el camino hacia la investigación en la educación física desde una primera revisión teórica de tres componentes fundamentales que se cree, pueden ser la excusa para entablar esta oportunidad: el concepto de educación física, los discursos sobre el cuerpo y las tendencias epistemológicas desarrolladas a través de la historia.

Como ambición se proyecta que este primer paso tan solo sea una somera revisión, pero no menos importante ni trascendente. En ella se dejan entrever autores, teorías y rasgos epistemológicos que han configurado a la educación física como se le es conocida hasta ahora. Por lo anterior, el fin principal es ofrecer quizás algunos puntos de partida para la investigación en educación física, no porque no se hayan ideado o creado, sino porque es una apuesta en conjunto de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, sus maestros y estudiantes, en torno a una pasión

que se traduce en las múltiples formas de cómo esta disciplina se ha desarrollado en la sociedad y ha contribuido, sin lugar a dudas, en el desarrollo humano.

A continuación, se tratarán a manera general, los puntos que convergen en este texto que tienen como única misión, establecer algunos puntos de inicio para la investigación en Educación Física, Recreación y Deporte.

En primer lugar, se expone un acercamiento conceptual en torno a la educación física, comprendiendo que conceptualizar requiere de la construcción y deconstrucción constante de ideas, experiencias, conjeturas y conocimientos con los que el ser humano interactúa y pone al servicio de la sociedad; en consecuencia, la educación física en su permanente estructuración conceptual, muestra un recorrido histórico que no ha sido lineal, siendo transversalizado por discursos y aportes significativos de las ciencias sociales, ciencias exactas y diferentes paradigmas de pensamiento.

Desde estas ideas, un concepto es el resultado del pensamiento humano, y en educación física, los acercamientos conceptuales deben partir desde la condición que se le otorga a esta, es decir, ¿tiene algún vínculo con lo pedagógico?, ¿puede verse, abordarse, estudiarse o practicarse como arte, disciplina, área o ciencia?, ¿sus epistemes pueden aportar a un discurso propio?, ¿qué tan ecléctica es la educación física?

La reflexión en torno a la conceptualización de la educación física, contempla la posibilidad de pensar un propio constructo teórico, epistemológico y vivencial, que debe partir de la premisa de analizarla y estudiarla desde su dimensión holística que impregna los procesos de desarrollo humano, lo que lleva a pensar en una educación física que aporte a la sociedad desde el ámbito educativo, esto implica comprenderla como una disciplina de conocimiento.

Desde las revisiones adelantadas de la literatura en relación a la educación física y sus conceptualizaciones, además de su recorrido histórico en los diferentes contextos de desarrollo, sea pedagógico, científico o social, es innegable que el cuerpo se ha concebido como un eje dinamizador del ejercicio reflexivo de la educación física como disciplina, independientemente que este haya sido visto, criticado y vivenciado desde una postura bien sea biológica, espiritual, instrumentalista, social, etc., en este sentido, y en palabras de Pórtela (2006), es importante para la educación física tener una mirada holística del cuerpo, la cual posibilite su valoración y sentido.

Esto lleva a pensar que, en tanto disciplina de conocimiento, la educación física se conceptualiza desde una postura holística de estudio y análisis del cuerpo, de la motricidad humana, sus implicaciones en el contexto donde se desenvuelve el ser humano, sin caer en la pretensión de hegemonizar la disciplina, pero

sí con el afán de generar un constructo científico y pedagógico que consolide tanto su conceptualización como su objeto de estudio.

En segundo lugar, se revisan aquellas tendencias que desde la teoría y la práctica se han desarrollado en interior de la educación física y con ayuda de otros saberes, disciplinas y ciencias que han permitido cierto desarrollo epistemológico. Partiendo de los conceptos de educación física y el recorrido histórico realizado en el primer capítulo y desde el análisis desde la pedagogía corporal, se puede plantear el hecho de que esta disciplina se ha configurado de acuerdo a las necesidades de los individuos y estados en cada uno de los momentos claves de su desarrollo, y que tanto cuerpo como movimiento, son dos vocablos que están inmersos en el discurso, las prácticas y por supuesto, en el corpus epistemológico de la educación física.

Trayendo a colación a Zagalaz (2002), se puede resumir dentro del desarrollo de la educación física que esta configuró su peso de conocimiento a partir del acercamiento y necesidades de las ciencias médicas, luego es intervenida por la filosofía, la educación y posteriormente por la psicología, respondiendo a cada momento del desarrollo de las sociedades, como se evidencia en varios autores. Luego de esta visión mecanicista del cuerpo se pasará más adelante, a la era gimnástica moderna, en la cual a finales del siglo XVIII y XIX, hacen aparición las primeras escuelas y movimientos gimnásticos en Europa, punto de partida para pensar en una educación física dentro de la escuela.

En el siglo XVIII, filósofos y pedagogos como Rousseau, Basedow, Salzmann, Pestalozzi, Herbert, Spencer y Fröebel y otros tantos, comienzan a dar importancia al acto educativo, no solo desde lo cognitivo, sino desde la necesidad del trabajo corporal, pasando a las escuelas gimnásticas, las cuales aparecen en el siglo XIX.

A partir de la comprensión de la manera particular como se trata la formación corporal dentro los estados nación y su forma de utilización de los sistemas gimnásticos en la escuela, se empieza a entender las primeras formas en las que se vio la educación física y cómo surgen las primeras tendencias u orientaciones hacia una determinada dirección que lleva a buscar una forma de definir el cuerpo y el movimiento, a partir de un objetivo definido en cuanto a su uso y función. Así pues, la escuela alemana, la sueca, la francesa y la inglesa, se configuran como esos primeros puntos de partida que, de manera individual, toman conceptos y acciones para la educación física y buscan, desde sus códigos epistémicos, el desarrollo de la disciplina.

Luego de las escuelas gimnásticas y de la inclusión de la educación física en la escuela y en los procesos educativos, se piensa desde distintos saberes, disciplinas y ciencias, el objeto de estudio y objetivo en particular que tiene la

educación física dentro de la sociedad. Así, uno de los trabajos de sistematización mejor planteados es el de Zagalaz (2002), quien menciona que la educación física tiene tres grandes tendencias y que de estas se desprenden otras tantas, debido a la polisemia teórica y práctica de la disciplina. Estas tendencias son: la educación físico-deportiva: el cuerpo acrobático; la educación psicomotriz: el cuerpo pensante; la expresión corporal: el cuerpo comunicante. No pueden llegar a ser las únicas, pero quizás sí las que pueden introducir al estudio y revisión epistemológica de todas las manifestaciones que han dado lugar a la educación física.

En tercer lugar, la pretensión para investigar acerca de la educación física se aborda desde los discursos sobre el cuerpo enfatizando en la pedagogía corporal como discurso actual sobre las cuestiones corporales en la educación.

Frente a variados discursos sobre el cuerpo se tiene una sola premisa: la pedagogía corporal es necesaria porque en ella se funda el cuerpo como un estamento simbólico, subjetivado, incorporado, corporificado y porque busca comprender de manera distinta –no única– el hecho que se tiene un cuerpo más allá de lo material y físico, permitiendo que la educación física dé otra lectura a sus prácticas de enseñanza basada en la pedagogía corporal y a su vez, que esta aporte a los procesos formativos en general en la escuela y en todos los estamentos e instituciones.

La pretensión de este abordaje desde la epistemología sobre el cuerpo es partir de una mirada histórica del concepto, desentrañando los significados que a través del tiempo han establecido las culturas y sociedades y que han influenciado de manera directa en el desarrollo de estas cuestiones corporales en la educación y la pedagogía. Como segundo apartado, se señalan algunas ideas desde la fenomenología para entender los motivos del establecimiento del cuerpo como algo mecanizado, mercantilizado y cuantificable y se presenta la discusión de los aportes que desde la fenomenología se han desarrollado para la constitución de la pedagogía corporal. Por último, basándose en Planella (2006) y Merleau-Ponty (1974) se establece el concepto de pedagogía corporal, sus implicaciones y cuatro categorías para el estudio de las pedagogías corporales. Más que una revisión, este texto puede establecerse como una ambición de construir la pedagogía corporal como un aporte a la educación física y a la pedagogía en general.

Para el desarrollo de esta pedagogía corporal se hace un recorrido por los distintos significados etimológicos e históricos que ha tenido el concepto de cuerpo. Con esta revisión como referente primario, lo que se pretende es comprender cómo el cuerpo ha sido visto por las distintas culturas y cómo estas nociones han influenciado el discurso y las prácticas actuales. Al plantear los conceptos anteriores sobre el cuerpo solo queda una salida: proponer la pedagogía corporal como garante de estudio y tratamiento de manera distintiva del cuerpo

en la educación y la pedagogía. Pero para ello, el siguiente apartado profundiza sobre el dualismo cartesiano y sobre los puntos a favor de lo corporal que plantea la fenomenología.

Y es que Descartes en su sexta meditación expone la separación del alma y el cuerpo. Este dualismo es expresado en que el alma *–res cogitans–* y el cuerpo *–res extensa–* son dos instancias separadas, apartadas, sin ninguna relación entre sí, imposibilitando el reconocimiento de las sensaciones y de la interpretación del mundo por medio de los sentimientos. Descartes asume su *yo pienso* desde un plano objetivo que no tiene en cuenta la sensibilidad.

Aquí entonces se propone la fenomenología como posibilidad de comprender al cuerpo por fuera de este dualismo cartesiano. Por ello, comprender que el cuerpo es sustancia vívida, que siente y que experimenta, evoca a percibir desde la sensación, los sentimientos que mueven internamente *–al sujeto–* a tomar posturas corporales *–no solo físicas–* frente a los acontecimientos que se desarrollan en la existencia. Vivir el cuerpo es comprenderlo desde el sentir, vivir el cuerpo es darle sentido por medio de la experiencia y que esta experiencia, por medio de conciencia, haga que sentimientos y sensaciones también sean válidos para construir al ser humano que tiene ese cuerpo, que lo vive, y que construye su mundo a partir de sentir, experimentar, vivir el cuerpo de sí mismo y de los otros.

Luego de esto, ahora lo que se intenta es establecer la pedagogía corporal como una apuesta para el estudio del cuerpo que aporte al campo de la educación física y que tenga como premisa un cuerpo simbólico, subjetivado, incorporado y corporificado como columna vertebral de nuevas prácticas de la disciplina en los distintos contextos. Esto permite *–a un futuro–* comprender al cuerpo desde un discurso fenomenológico y que puede desarrollarse sin preconceptos ni estereotipos desde el campo de la pedagogía, una pedagogía corporal para la educación física y para la pedagogía en general, pues el hombre existe porque tiene cuerpo, porque se vive y percibe por su cuerpo.

Por último, la obra se propone hacer una apuesta por la investigación para la educación física. La investigación en educación física, en las últimas décadas ha tenido un avance significativo, no solo desde los trabajos de grado a nivel de pregrado o posgrado en las diferentes universidades donde se orienta el programa formativo, también la visibilidad de los procesos investigativos han “pisado fuerte” en el contexto académico en eventos como congresos, seminarios, simposios, foros, entre otros. De igual manera, las revisiones documentales en relación a la investigación educativa, contextualizada a esta disciplina, dan muestra del avance significativo de la investigación desde y para las particularidades de la educación física.

Los ejes temáticos sobre los que se ha dinamizado la investigación están en directa relación con el discurso educativo, más aún teniendo en cuenta que la educación física está anclada a las ciencias de la educación. En esta medida, Gallo y Urrego (2015) expresan que el estado del conocimiento en las últimas décadas ha aportado unas categorías sobre las que gira la investigación en educación física.

Bajo este panorama, la investigación debe apostar por convertirse en un insumo importante para la generación y apropiación del conocimiento desde las esferas interdisciplinar, transdisciplinar y pluridisciplinar, esferas aplicables en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles formativos, desde preescolar hasta educación posgradual. Desde este planteamiento, se puede afirmar que es pertinente adelantar diversas formas de investigación en la escuela: la investigación formativa, la investigación situada y aplicada, y la investigación básica.

De igual forma, la investigación en educación física, parte de la articulación permanente que se realiza en los procesos formativos en el aula, es decir, los aportes que desde lo pedagógico y didáctico se realizan desde y hacia cada área de conocimiento, así mismo, la naturaleza investigativa en educación física se encuentra permeada por diferentes áreas que contribuyen de forma directa e indirecta a la generación de conocimiento, lo que implica una relación bidireccional entre esta y los ámbitos cultural, formativo, biofísico y fisiológico en el marco del desarrollo humano como tal (Rodríguez García, 2011).

Se espera con lo anterior, que esta modesta obra sea utilizada por los estudiantes, maestros, profesionales e interesados en el campo de la educación física, la recreación y el deporte, como un punto de partida que tiene como objetivo brindar un amplio panorama respecto al desarrollo epistemológico de esta pasión que hoy une a un equipo docente para hacer academia.



## CAPÍTULO 1

# ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN FÍSICA

Al empezar a hablar de un concepto de educación física, es importante comprender que un concepto de “algo” es una construcción y deconstrucción permanente de ideas, de experiencias, de diálogos, de conjeturas e inclusive de conocimientos que permean el pensar del ser humano, de los sujetos en su contexto; esto lleva a pensar que la educación física, en su permanente estructuración conceptual, tiene un trasegar histórico el cual en ningún sentido es lineal, teniendo miradas y aportes significativos desde las ciencias exactas, las ciencias humanas y sociales, vinculándose a diversos paradigmas de pensamiento.

Desde estas ideas, un concepto es el resultado del pensamiento humano, y en educación física, los acercamientos conceptuales deben partir desde la condición que se le otorga a esta, es decir, ¿tiene algún vínculo con lo pedagógico?, ¿puede verse, abordarse, estudiarse o practicarse como arte, disciplina, área o ciencia?, ¿sus epistemes pueden aportar a un discurso propio?, ¿qué tan ecléctica es la educación física?

La reflexión en torno a la conceptualización de la educación física, contempla la posibilidad de pensar un propio constructo teórico, epistemológico y vivencial, que debe partir de la premisa de analizarla y estudiarla desde su dimensión holística que impregna los procesos de desarrollo humano, lo que lleva

a pensarse en una educación física que aporte a la sociedad desde el ámbito educativo, lo que implica comprenderla como una disciplina de conocimiento.

Desde las revisiones adelantadas de la literatura en relación a la educación física y sus conceptualizaciones, además de su recorrido histórico en los diferentes contextos de desarrollo, sea pedagógico, científico o social, es innegable que el cuerpo se ha concebido como un eje dinamizador del ejercicio reflexivo de la educación física como disciplina, independientemente que este haya sido visto, criticado y vivenciado desde una postura bien sea biológica, espiritual, instrumentalista, social, etc., en este sentido, y en palabras de Pórtela (2006), es importante para la educación física tener una mirada holística del cuerpo, el cual posibilite su valoración y sentido.

Esto lleva a pensar que, en tanto disciplina de conocimiento, la educación física se conceptualiza desde una postura holística de estudio y análisis del cuerpo, de la motricidad humana, sus implicaciones en el contexto donde se desenvuelve el ser humano, sin caer en la pretensión de hegemonizar la disciplina, pero sí con el afán de generar un constructo científico y pedagógico que consolide tanto su conceptualización como su objeto de estudio.

## ETIMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Es el interés de este trabajo, presentar algo de la multiplicidad de opciones para definir a la educación física y aportar al debate mismo sobre su significación frente a diversas posturas académicas, pedagógicas y disciplinares. De manifiesto se colocan: algunas definiciones de educación física desde la diversidad de los enfoques de sus prácticas y, el debate hacia la problemática que tiene la educación física al intentar definirse o definirla como disciplina o ciencia. No es una pretensión dar soluciones a las dos cuestiones anteriores, sino posibilitar tener un panorama para poder dar algunas luces de lo que implica estudiar la educación física.

Siguiendo a Pérez (2018), la educación física tiene dos conceptos desde su análisis etimológico. Primero está el concepto de educación, que procede de dos vocablos latinos *educare* que significa criar, nutrir, proteger y *educere* que significa extraer o sacar. Segundo, se encuentra el término físico que procede del griego *fysis* que significa naturaleza. Del griego pasa al latín *natura* que significa nacer. Así la *fysis* o naturaleza es comprendida como la totalidad, el sistema de las cosas producidas. A partir de esto, puede entonces comprenderse que la educación física es extraer lo mejor de la naturaleza del ser humano.

Por simple que parezca abordar la educación física como potencial del ser humano, invita a comprenderla de una manera distinta. No se buscan entonces

los reduccionismos, ni las posturas radicales que solo ven a esta disciplina para algunos o ciencia para otros, desde una sola mirada epistemológica y por ende desde una sola arista práctica. Si se trata de enunciar que la educación física ayuda al ser humano a desarrollar desde todas sus dimensiones y posibilidades, entonces es deber de sus profesionales comprender desde el saber-saber, saber-hacer, saber-ser, saber-convivir, que la educación física posee multiplicidad de prácticas y así mismo la multiplicidad de teorías y referentes que la ayudan a cumplir con eso que se llama desarrollo integral del sujeto.

Ante esto se puede analizar que: “la educación física como disciplina posee una dificultad de definición frente a lo conceptual, pues con su amplitud de prácticas, se genera también un prolongado abanico de significaciones e interpretaciones posibles” (Pérez, 2018, p. 34). Y sí que la tiene, pero como se menciona en la primera parte de este apartado, si se comprende que la educación física es extraer lo mejor del sujeto, entonces compete entender que, debido a su multiplicidad de prácticas, sean cuales fuesen, la educación física siempre va a estar referida desde el cuerpo, el movimiento y sus prácticas para el desarrollo del potencial humano. Esto último no se podrá olvidar, ya que la educación física puede nutrirse de varios saberes, disciplinas y ciencias que le permiten precisamente abordar la formación del sujeto desde distintas dimensiones.

Puede entonces tenerse la idea que si bien, la educación física ofrece en sí misma una multiplicidad de significados, no se puede desconocer que está atravesada por términos importantes. La idea de cuerpo, movimiento, motricidad, siempre ha estado presente en su desarrollo epistemológico. No se trata de negar ni tomar partido frente a algún término. Se trata de comprender la amplia gama de tradiciones, prácticas, conceptos y demás aspectos que subyacen a la educación física para poder abordar su estudio, promover la investigación y así mismo la formación de sus profesionales.

Infinidad de autores como Meinel (2005), Parlebas (1988), Cagigal (1975), Merleu-Ponty (1974), Planella (2006), Contreras (1998), entre otros, han tomado su postura epistemológica frente a diversos conceptos que tienen relación con la educación física y que le han aportado a su desarrollo práctico. Movimiento y cuerpo siempre van a estar en la lupa para quien esté inmerso en el estudio de la educación física. Al respecto de todo esto, se puede comprender que: “La idea de cuerpo humano ha condicionado el concepto de educación física en la historia” (Contreras, 1998, p. 24). Es decir, tanto cuerpo como movimiento son dos conceptos que no se pueden desligar de la educación física y que han sido alimentados desde distintas vertientes del conocimiento para el desarrollo de esta.

Ante tal panorama de la variedad de acepciones, y de concluir que tanto cuerpo como movimiento siempre estarán presentes al estudio de, para y sobre

la educación física, Pérez (2018) brinda en conjunto algunas denominaciones que bien podrían servir para clarificar, profundizar o generar otras conceptualizaciones respecto al estudio de la educación física. Se muestra entonces como el concepto de cuerpo y el concepto de movimiento estarán en la totalidad de las prácticas que la educación física desde los distintos nombres que ha llegado a dársele.

**Tabla 1.** Diferentes conceptos sinonímicos de la educación física

| CONCEPTO              | PROCEDENCIA O AUTOR                        |
|-----------------------|--|
| Cultura física        | En general Europa Oriental                 |
| Cultura corporal      | Europa Oriental                            |
| Educación corporal    | Esporádicamente usado                      |
| Ciencias del deporte  | Repetido indistintamente                   |
| Ciencia del deporte   | Europa Occidental, principalmente Alemania |
| Pedagogía del deporte | Europa Occidental                          |
| Fisiografía           | Amsler                                     |
| Gimnología            | Rijsdorp                                   |

**Fuente:** Pérez (2018).

Por ello se mencionaba anteriormente que lo que se quiera aquí, por un lado, es manifestar las innumerables acepciones que ha tenido y tendrá la educación física para su desarrollo práctico y epistemológico; que el cuerpo y el movimiento serán siempre conceptos arraigados a su estudio; y que propenderá por el desarrollo del potencial humano, indistintamente sea su mirada epistemológica y así mismo sus prácticas.

Así entonces se ha ofrecido un panorama de lo que implica entrar al estudio de la etimología de la educación física para poder vislumbrar distintas posibilidades en el campo investigativo. A continuación, se ubica este término en dos campos: el pedagógico y el científico, y se dan algunos significados para comprender los motivos del porqué la educación física está presente en ellos.

### **John Locke: el primero en acuñar el término**

Al médico y filósofo John Locke se le atribuye como el primero en acuñar el término de educación física. No con esto se niega la existencia como tal de la historia que pueda llegar a tener el término, pero Locke lo utiliza por primera vez. Padre del empirismo, la educación para él radica en adquirir la virtud, la cual requiere del uso de la razón. Señala entonces que para cultivar la virtud y poder

manejar la razón en la acción humana son necesarios tres tipos de educación: la física, la moral y la intelectual.

Con lo anterior, basa sus presupuestos en el uso de la experiencia de los sentidos para comprender el mundo. Esta multiplicidad de percepciones le permite al sujeto ir de manera inductiva, comprendiendo desde la experiencia, el mundo y sus cuestiones. Las ideas de sensación y reflexión cobran vida en la obra de Locke cuando señala que “la experiencia es la que provee a nuestro entendimiento de todos los materiales para pensar” (Gallo, 2006, p. 99). Con ello reafirma que el conocimiento se deriva de la experiencia de los sentidos y que la experiencia entonces es el fundamento de todo saber.

Así entonces, la formación para Locke se despliega desde tres tipos de educación: educación física, la educación moral y la educación intelectual. La disciplina juega un valor fundamental pues Locke señala que “la disciplina estricta es necesaria en la educación y el educador debe recompensar lo que se está de acuerdo con la razón y castigar la costumbre que se basa en el simple deseo, pasión o codicia” (Gallo, 2006, p. 96).

Como se mencionó anteriormente, Locke es considerado el padre del empirismo. El empirismo se fundamenta en la comprobación de la experiencia y en que la reflexión y la sensación son las dos vías para la comprensión de las ideas. La sensación es aquella función de la conciencia que permite percibir las ideas del mundo externo; la reflexión es la acción del espíritu por la cual se conocen las operaciones internas. Las ideas por sensación pueden ser el frío, lo cálido, el color; y las ideas por reflexión pueden ser las expresadas como pensar, actuar, razonar, querer. De allí que Locke señale que las ideas se agrupan en cuatro clases: las que provienen de un solo sentido, las que provienen de varios sentidos, las que provienen de la reflexión interna, y las que proceden de forma continuada. Así pues, la idea educativa de Locke pasa por el empirismo como fuente de desarrollo de los sentidos para la educación (Gallo, 2006).

Una de las cuestiones más criticadas hacia Locke es que solo contemplaba la educación de las élites. A Locke “solo le interesaba la educación de los hijos de la burguesía acomodada, a quienes una buena educación debe asegurar un espíritu bien regulado, capaz de razonar y físicamente un cuerpo bien dispuesto” (Gallo 2006, p. 102). Y justamente la idea de un cuerpo dispuesto, es la que permite desplegar la educación física, cuestión que aquí interesa desde la mirada de John Locke.

Si bien es cierto, en ninguna obra de Locke está como tal explícito el concepto de educación física, pero lo que si se denota, son elementos sustanciales que ayudan a comprender cómo Locke desarrolla la idea de un cuerpo dispuesto desde la salud corporal para acceder al desarrollo del espíritu. Enton-

ces la educación física en Locke se organiza desde tres aspectos: el cuidado del cuerpo para conservar la salud, en que esto ayuda a mantener recto el espíritu, y en la recreación del espíritu (1986). De igual manera también resalta que es la educación física la base para las otras dos educaciones que él propone, la moral y la intelectual.

Gallo (2006) citando a Locke (1986) desde el referente de la higienización del cuerpo, menciona:

además, al emplear la frase *Mens sana in corpore sano* se recomienda la práctica corporal –ejercicio físico– como fuente de salud. La salud es necesaria al hombre para el manejo de sus negocios y para su felicidad; que una constitución vigorosa y endurecida por el trabajo y la fatiga es útil para una persona que quiere hacer un papel en el mundo. Por eso es necesario fortalecer al niño desde edad temprana, y que aprenda a soportar la fatiga. (p. 106).

Es así como Locke propone la natación y el caminar como prácticas corporales predilectas y que sea en la época de infancia en donde se pueda habituar al niño a ejercicios, juegos, la alimentación, el vestuario, todo dirigido al endurecimiento del cuerpo desde la disciplina. Lo anterior debe hacerse con una práctica repetida (Gallo, 2006), es decir, la realización de la misma acción una y otra vez para que pueda ser retenida.

Hasta aquí se puede decir que los lemas característicos de Locke para la educación física son “Mente sana y cuerpo sano” y “La práctica hace al maestro”. Ahora, para efectos de este capítulo, se desarrollarán a continuación algunos elementos que Locke menciona, citados por Gallo (2006), como importantes para el desarrollo y contribución del concepto de educación física.

**Mantener recto el espíritu.** Como se mencionó anteriormente, un cuerpo dispuesto permite que el espíritu obedezca a la razón. En esto, Gallo (2006), citando a Locke (1986), menciona el baile como la mejor práctica corporal: “el baile me parece el mejor remedio de dar a los niños confianza y corrección [...] porque, aunque la danza consista solo en la gracia exterior del movimiento, proporciona al niño, yo no sé cómo, pensamientos y maneras viriles más que ninguna otra cosa” (p. 93).

**Persuadir mediante el cuerpo la recreación del espíritu.** Gallo (2006) menciona que el recreo debe ser placentero, un momento en donde se diviertan los niños. Por eso, Locke afirma que al espíritu y al cuerpo hay que darles fuerza habituándolos a que sean dueños de sus deseos curtiendo al cuerpo con las privaciones.

**El trabajo corporal para evitar la holgazanería.** Locke (1986) afirma que no debe permitirse el uso de la pereza en el niño, y que para esto debe orientár-

sele hacia el cultivo de sus capacidades, y que la mejor manera es el juego, con el fin de evitar la pereza. Así mismo, menciona que si por medio del juego no se evita la pereza, debe proporcionársele algún hábito para cumplir el fin. Evitar así la holgazanería por medio del trabajo corporal es cultivar el espíritu (Gallo, 2006).

**El juego como medio de la educación.** Para Locke “El juego ayuda a medir las propias fuerzas, a dominarse, a actuar con provecho sobre el mundo externo” (Abbagnano y Visalbergghi, 2004, p. 433). A esto se le suma que Locke dice que los niños deben tener diferentes tipos de juguetes pero que siempre deben ser controlados por los adultos.

**El ejercicio corporal como complemento.** Locke referenciado por Gallo (2006), comenta que la educación física debe integrar ejercicios corporales y la educación intelectual. Y que esto se logra por medio de la danza, la música, la esgrima y la equitación. En esto se refiere a que hay cualidades que se aprenden por el estudio, pero otras que son justas aprenderlas por el ejercicio.

Hasta aquí, se han descrito algunos elementos que pueden aportar al concepto de educación física desde las ideas de Locke, que como se mencionó anteriormente, no emite su concepto como tal, pero sí muestra que el juego, el ejercicio, el trabajo corporal y la danza –todas prácticas corporales– pueden llegar a cultivar el espíritu. Gallo (2006) comenta al respecto: “En Locke, la educación física es la base de la educación moral y la educación intelectual y en el contexto del empirismo, que postula que todo conocimiento se deriva de la experiencia, el autor no parte de las relaciones cuerpo-alma, sino del hecho empírico fundamental, congruente con el empirismo, de que el niño tiene cuerpo y por ello la educación debe hacerlo fuerte” (p. 109).

No solo es entender que la educación física desde Locke ha sido concedida como una práctica, desde la experiencia, sino comprender también que el autor propone una mirada desde el cuerpo y una concepción que puede o no, ser partícipe del debate, pero que inclinó la balanza para que fuese la educación física importante dentro de la educación. Es importante señalar que se toma a Locke porque desde la historia es al primero que se le acuña el término de educación física, ya que él la coloca como la base de la educación moral y de la educación intelectual, es decir, como la base de toda educación.

## **UN TRÁNSITO HISTÓRICO PARA ENCONTRAR UN CONCEPTO PROPIO**

Conceptualizar la educación física debe ser un ejercicio que parta del asombro, del sentimiento por aprender cosas nuevas, de potenciar esa curiosidad e imaginación que como seres humanos tenemos y que en ocasiones “mueren

antes de tiempo”, de profundizar en por qué y para qué de los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, lo que implica que esta conceptualización debe verse como un ejercicio investigativo, en el sentido de observar las realidades en las que está inmersa la educación física desde sus diferentes ángulos de estudio.

Esto lleva a preguntarse ¿qué se debe tener en cuenta para conceptualizar la educación física? Rozengardt, referenciado por Pérez (2018), manifiesta que la educación física “es una disciplina, una ocupación, un conjunto de prácticas, un campo laboral, profesional y académico que ha tenido mucho apego al hacer y poco al decir. Hacer esfuerzos para encontrar esas palabras que hagan hablar esas prácticas, que nos ayuden a explicarnos lo que ha ocurrido y ocurrirá” (p.28), en esta medida, uno de los primeros aspectos que se deben considerar al momento de establecer el concepto de educación física, es la mirada histórica de sus vivencias, de sus prácticas, e inclusive de sus escrituras y oralidades.

Lo anterior da entrada para expresar que el abordaje conceptual de la educación física es un hecho práctico y teórico, que proporciona los suficientes argumentos para comprender las realidades que permean el actuar de esta disciplina en sus diferentes contextos de acción.

En esta medida, es importante transitar un camino histórico que permita dilucidar esas realidades de la educación física en su determinado momento, el cual deje entrever la evolución del concepto de educación física, y a su vez, comprenderla como “un fenómeno y práctica social y pedagógica respectivamente, el efecto resultante de infinidad de acontecimientos del pasado, sirviendo como entrenamientos para la subsistencia en la época primitiva, preparación para actos de guerra en diversas épocas históricas e incluso como prácticas de culto y adoración estética de lo corpóreo y veneración de diversas deidades en algunas culturas” (Pérez, 2018, p. 32).

Si bien las escuelas gimnásticas son un referente histórico y vivencial en relación al desarrollo y evolución de la educación física en determinados contextos, para entender su conceptualización es importante conocer qué aconteció en otros espacios y temporalidades, esto lleva a pensar que la educación física no fue vista como tal, sino que “el cultivo del cuerpo”, su cuidado y desarrollo motor, se daba para una perfección estética, culto a los dioses o preparación para la guerra; en un sentido más estricto, esta disciplina se ha estudiado desde diversas posturas: la supervivencia, la comunicación, la preparación militar y la salud; estas miradas tienen un paso específico por el desarrollo de la humanidad, y están en directa relación con la evolución de la sociedad.

En este sentido, es clave recordar que John Locke fue el primer autor en acuñar el término educación física, sin embargo, para llegar a la descripción puntual de esta idea, es necesario mostrar un “paso a paso” histórico en relación



al desarrollo conceptual de esta disciplina, a lo cual, tal como se mencionó en líneas anteriores, el legado conceptual y experiencial de las escuelas gimnásticas (inglesa, sueca, alemana, etc.) son importantes, y más aún cuando hoy en día se tiene mucha aplicabilidad de sus principios, no obstante, es importante saber qué aconteció en determinadas culturas, lo cual abrirá la puerta a una mejor comprensión del concepto de educación física.

### ***Algunas ideas en relación a la educación física en las civilizaciones del Medio Oriente***

El Medio Oriente, en el contexto global, es conocido como cuna de diversas civilizaciones, que marcaron la pauta del desarrollo actual que se tiene en relación a lo cultural, religioso e inclusive económico, sin embargo, el conflicto bélico que se vive en la actualidad en muchas de sus regiones, no permite conocer en detalle el legado histórico que quizá permea el actuar de las personas en ese contexto (a lo mejor ese actuar en cualquier parte del mundo, parte en gran medida de su legado histórico contextual).

En este sentido, el comportamiento de los sujetos en relación a los procesos de la educación física eran diferentes en relación al ámbito donde estaban, donde tenían sus estructuras sociales, esto lleva a decir que la mirada de esta disciplina difería según la región, es decir, en Egipto no se pensaba ni practicaba la educación física de forma similar a la cultura mesopotámica, y por ende, se puede inferir que el concepto de educación física, aunque en esa época no la llamaban así, era diferente.

En la antigua Mesopotamia, las manifestaciones de la educación física se relacionan directamente con actividades de orden corporal que “se encontraban bastante difundidos de forma natural como estrategia para demostrar la fuerza y la resistencia individual, pero ante la llegada de los asentamientos y el sedentarismo, no podían permitirse el descanso corporal pues debía conservar la superioridad desde lo corporal” (Pérez, 2018, p. 86).

Este planteamiento lleva a pensar que el mantenimiento y mejoramiento de las capacidades condicionales, son un pilar fundamental en el desarrollo del ser humano y de la sociedad mesopotámica, en aras de conservar su poderío no solo militar sino también cultural y religioso.

De igual manera, la planificación para el entrenamiento de las prácticas corporales empezó a tener una marcada presencia en esta sociedad, y esa planificación empieza a ser documentada. Pérez (2018), da a entender que la hípica se vincula directamente con los procesos de documentación de una planificación de prácticas corporales, lo cual se relaciona directamente con la educación física,

cuando menciona que un militar al servicio del rey hacia el año 1360 a.C., describe en un texto la forma de domar y entrenar caballos tanto para el combate como para las competiciones, lo cual da a entender que este texto, llamado *Kikuli*, sería el primer documento con orientaciones metodológicas en torno al entrenamiento con caballos.

Según el mismo autor, este proceso se constituirá en el origen de las carreras con carrozas, práctica originada en la antigua Mesopotamia y posteriormente adoptada, potenciada y, desde los análisis realizados, militarizada, por los griegos y romanos.

Es claro, según la literatura, que en esta civilización hubo una presencia marcada de otras prácticas, como el boxeo y la natación, por ejemplo; sin embargo, el propósito del presente texto no es ahondar en la práctica deportiva y en sus orígenes, a pesar de haber una relación muy marcada entre este y la educación física, sobre todo desde su análisis histórico.

La civilización persa, identificada por su poderío en la guerra, así como por su marcada división de clases sociales, el rey y sus allegados, la aristocracia, la clase media, los campesinos y los esclavos, siendo esta cultura uno de los más grandes imperios el Medio Oriente antiguo.

La revisión bibliográfica demuestra que la cultura persa tenía una amplia afinidad por preparar física y moralmente a sus hombres, desde muy temprana edad, para la guerra, la invasión y la conquista de territorios, en aras de hacer "grande a su pueblo", esto implica que la práctica de actividades corporales, tanto individuales como grupales, partían de un programa riguroso que no solo contemplaba lo físico y motriz, también se hacía inmersión en la educación moral. Es aquí, desde esta idea, que se puede ver la articulación entre la práctica de actividades físicas con la dimensión humana y moral de las personas, de ese ser que se preparaba, desde muy temprana edad, para defender y fortalecer una nación.

En este sentido, se puede decir que la educación física persa se consideró como "un instrumento para el desarrollo de las capacidades físicas de los individuos, preparando de esta forma, física y moralmente a su ejército. Estas prácticas eran direccionadas por líderes militares" (Pérez, 2018, p. 90). Dentro de las actividades que los niños practicaban en su entrenamiento, se encontraban la caza, tiro con arco, las carreras, equitación e inclusive el uso de armas.

Se dice que la hípica, junto al manejo de armas, se vio reflejada en un juego llamado "Chuvigran", el cual, según los diferentes relatos, fue la "primera versión" del polo, hacia parte de la educación de los príncipes de esta civilización; de acuerdo con Hitti (1951), Gillet (1971) y Macías (2011), los practicantes de este juego eran personas intrépidas, que no solo eran aptos para este juego, sino

también entrenados para tal fin. Esta práctica, de acuerdo con los autores, fue una de las más complejas del mundo, y si se analiza en la actualidad, la práctica del polo ecuestre, requiere gran preparación y sincronía con el caballo, dada su naturaleza hípica.

Otra importante civilización en el Oriente Medio fue la egipcia, la cual, al igual que las civilizaciones persa y mesopotámica, concebían la práctica de actividades físicas y corporales, como una acción que debía llevarse a la cotidianidad de las personas con fines productivos. De acuerdo con Sánchez (2013), la educación física formó parte de esta sociedad con fines de promover una educación enfocada en el fortalecimiento físico y moral de las personas, es decir, no se tenía una visión terapéutica, de esparcimiento o social, simplemente se abordaban las prácticas corporales o físicas con fines de preparación militar o de culto a los dioses de esta cultura.

De acuerdo con Tocqueville, citado por Pérez (2018), los registros encontrados en las diferentes exploraciones a la cultura egipcia de la época, permiten inferir que esta civilización poseía una marcada tendencia hacia el perfeccionamiento de sus prácticas motrices, ya que tenían una educación gimnástica muy sistematizada, lo que lleva a pensar inclusive que este perfeccionamiento era con fines religiosos.

En relación a lo mencionado, las inscripciones en diversas tumbas halladas en Egipto, muestran que los príncipes, al llegar a la edad adulta, mostraban sus agradecimientos a los dioses por haberles permitido aprender y practicar actividades como la natación o la caza; se podría inferir entonces, así como se ha relatado previamente, que la formación para la práctica deportiva, el cultivo al cuerpo, tiene una relación directa con lo religioso y el culto a los diferentes dioses a los que se les rendía tributo.

De igual forma, los relatos hechos por Monet, citado por Pérez (2018) dan cuenta que la sistematización de la educación física en el antiguo Egipto era tan estricta, que las prácticas corporales, deportivas y gimnásticas de los príncipes eran en extremo extenuantes, en aras de garantizar que al momento de llegar a su edad adulta, alcanzara la perfección atlética determinada para la época.

Analizando los planteamientos de este autor, se denota una relación entre la educación física y la recreación, dado el uso marcado de diferentes juguetes, no solo para los procesos educativos adelantados, sino también para su cotidianidad y tiempo libre; juguetes de madera con forma de animales, "pelotas" de arcilla, etc., también los niños egipcios practicaban juegos como la "gallinita ciega", "el caballito", carreras de rodillas, entre otros. Así mismo, se practicaban diversos juegos de mesa como "perros y chacales", el cual fue recreado en una

de las escenas de la película épica *Los diez mandamientos* de 1956, protagonizada por el actor Charlton Heston.

Es importante mencionar que la práctica, estudio y desarrollo de la educación física en el Medio Oriente antiguo, tenían una marcada relación con lo religioso, en donde la formación corporal, el cultivo estético del cuerpo, la higiene e inclusive “el arte del combate”, son concebidos como un ritual de veneración a los dioses.

No obstante, este aspecto de la educación física tenía otra cara: la bélica o militar, en el sentido de utilizar los procesos de la educación física, como una forma de preparación de los niños desde temprana edad para la batalla, para la defensa de la nación, sin perder la noción de la perfección corporal con su connotación religiosa.

A modo de síntesis de lo expuesto en relación a estas civilizaciones antiguas del Medio Oriente y su mirada en relación a la educación física, se muestra la tabla 2.

**Tabla 2.** Síntesis educación física en civilizaciones del antiguo Medio Oriente

| Civilización | Idea de educación física  | Puntos de encuentro   |
|--------------|---|---|
| Mesopotamia  | Las prácticas corporales estaban enfocadas a disminuir el sedentarismo que provocó los asentamientos de las comunidades, así mismo, esas prácticas llevaban a mantener su superioridad en cuanto a fuerza y resistencia, capacidades propias para el combate. | El “cultivo del cuerpo” como una característica de orden social, enmarcada dentro de creencias religiosas, entrenamiento para el combate y preparación militar. Esta preparación se realizaba desde la primera infancia, adelantada por un “experto” militar. El contacto con la naturaleza juega un papel importante en el desarrollo motriz, puntualmente con los animales, caso puntual con los caballos, que no solo eran utilizados para las labores de cultivo de tierra, sino también para la guerra y para diversos juegos. |
| Persia       | Preparación corporal con propósitos militares y de principios morales en los individuos. La formación corporal en contacto con la naturaleza debe ser el eje central para la preparación del sujeto en sus diferentes dimensiones.                            |   |
| Egipto       | Las prácticas corporales, la actividad física y los juegos, deben llevarse a la cotidianidad de la sociedad egipcia, en aras de llevar a los sujetos, desde edades tempranas, a la perfección corporal.   |   |

Fuente: elaboración propia.

### ***Algunas ideas en relación a la educación física en las civilizaciones del Lejano Oriente***

Las estructuras de pensamiento cambian en relación al tiempo, el espacio y el contexto donde se desenvuelve el ser humano; esas estructuras trascienden el actuar de las personas, y por ende influyen en el comportamiento en sociedad. Esto lleva decir que las diferentes culturas del mundo tienen sus particulares formas de adelantar procesos que van más allá del simple actuar, del simple moverse de un lado a otro, del dialogar con los demás, de plasmar los pensamientos en roca o en papel, etc.

En este sentido, las culturas del Lejano Oriente, puntualmente la civilización china y la civilización India, tenían sus particularidades en relación a las prácticas corporales y entrenamiento de las capacidades condicionales, independientemente de la edad en que estas se practicarán, no obstante, la revisión bibliográfica muestra que existían similitudes con otras culturas, por ejemplo la persa, toda vez que la formación motriz y corporal, además del cultivo de principios morales en las personas, eran parámetros para el desarrollo social del pueblo, relacionados directamente tanto con lo político y militar como con lo religioso.

Teniendo en cuenta lo mencionado, el Imperio chino dio a las prácticas de ejercicios físicos unas características basadas en la tranquilidad y serenidad de sus vivencias, de igual forma, el sistema educativo chino “se basaba en las seis artes liberales: música, danza, aritmética, literatura, guía de carros y esgrima” (Pérez, 2018, p. 114). Este sistema educativo chino, buscaba articular los ejercicios corporales con el bienestar de la población, planteando una apuesta basada en actividades físicas que contrarrestaran el sedentarismo, lo que lleva a inferir que la educación física de la civilización china tenía un enfoque curativo, en el sentido de que los movimientos, las relaciones con el otro e inclusive la respiración, ayudaran al cuerpo, al ser humano, a prevenir las dolencias y en determinados casos, a curarlas, en este sentido, la educación física, en términos actuales, tenía una tendencia hacia la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad a través del movimiento y la respiración.

El vínculo entre el cultivo del espíritu, lo moral y el entrenamiento militar tuvo su punto de encuentro en las artes marciales, las cuales fueron impulsadas para el entrenamiento militar en aras de fortalecer la protección de las fronteras de la nación, lo cual implicó que toda la población se entrenara en este arte, esto llevó a que esta práctica se masificara y se convirtiera inclusive en un espectáculo de presentación.

El juego también hace parte importante dentro de los procesos de formación corporal que se abordaban desde la educación física en la antigua China; Sambolin, citado por Pérez (2018, p. 114), afirma que el juego como una

necesidad humana, se manifiesta con actividades de organización sencilla, juegos de persecución, lucha informal, entre otras actividades que requirieran movimiento corporal.

Se podría decir, entonces, que la conceptualización de la educación física en la civilización de la antigua China, se estructuraba desde una mirada enfatizada en el movimiento corporal como elemento clave de procesos terapéuticos y de higiene corporal, articulada a su vez con el propósito de disminuir el sedentarismo que ocasionaba una vida dedicada a la espiritualidad propia de la práctica del taoísmo, confucionismo y el budismo, estructuras religiosas emergentes en la cultura china.

Directamente relacionado con la educación física en la cultura china, están las artes marciales, que no solo se desarrollaban como medio de defensa y práctica militar en todo el territorio fronterizo de la nación, sino que trascendió a un espectáculo de dominio público y vivencia corporal.

La civilización de la antigua India tenía (y aún se conservan y practican sus legados) un sistema educativo que estaba en directa relación con su concepción cosmológica y antropológica del ser humano, encaminada a fortalecer y consolidar en el ser humano una disciplina liberadora de la ignorancia. El proceso educativo que adelantaban el “gurú” junto a su “discípulo”, se estructuraba para que se orientaran las verdades contenidas en libros sagrados, así mismo, este proceso educativo lleva a potenciar las capacidades y energías del discípulo, al igual que guiar su crecimiento. Todo este ejercicio formativo tenía tres principios básicos: la comunicación de las verdades, encaminar hacia una correcta disciplina moral y orientación de las energías espirituales.

No obstante, de acuerdo con lo planteado por Pérez (2018), la educación física y los deportes eran consideradas actividades mundanas, sin estatus social, sin una utilidad para el disfrute de la vida, por lo tanto, no hacían parte del sistema educativo hindú.

Contrario a esta idea, las prácticas y vivencias corporales, y en sí la cultura del movimiento corporal, habían tenido unos desarrollos interesantes en relación al conocimiento del cuerpo, lo cual fue conocido como la “doctrina hindú de la vida”, en donde la fuerza vital tenía más relevancia que la misma figura corporal.

La educación física en la cultura hindú, “incluía el análisis del clima, la alimentación, la herencia genética y las condiciones de vida de los niños y niñas” (Pérez, 2018, p. 120). Desde estos planteamientos, el trabajo de desarrollo y fortalecimiento muscular, los ejercicios de respiración y el mantenimiento de un buen funcionamiento de los órganos internos se constituyeron en una técnica base para la práctica de la educación física.

Por su parte, Lara Díaz (2013) describe lo siguiente en relación a la educación física Hindú:

El joven Siddhartha, de aspecto juvenil y atlético, especialista en tiro con arco y practicante de gimnasia, motivó a su pueblo a realizar este tipo de actividades como una filosofía de vida, que los llevaría por el camino de la paz y la felicidad. De allí nació el yoga, en sus más variadas formas y la denominada gimnasia india, compuesta por los ejercicios rítmicos; los ejercicios de habilidad; la lucha en arena; los ejercicios libres; los ejercicios con mazas y el mallakhamb. Además, eran diestros practicantes de la equitación, y de juegos como el Hotuto y el Koko de persecución. (p. 42)

Se podría decir entonces que, a pesar de haber registros de que la educación física, y las prácticas que la rodean, no eran parte del sistema educativo hindú, las personalidades de esta cultura si consideraban de un gran beneficio médico y espiritual, las diferentes prácticas que de la educación física emergían.

El Japón antiguo, como cultura del Lejano Oriente, aunque con unas raíces de la cultura china bastante marcadas, tuvo un desarrollo de la educación física bastante ligado al desarrollo deportivo. De acuerdo con Pérez (2018) los deportes del sumo, judo, kendo y kyudo, tuvieron el mayor desarrollo en su época, si bien, son deportes que desde su estructura se enfocaban al entrenamiento para la competición, sus procesos aportaron a los procesos educativos y formativos de las comunidades.

Por ejemplo, el sumo emergió como una práctica de las comunidades campesinas, desarrollándose con el paso del tiempo hasta adquirir el estatus de deporte, adelantándose las competencias en templos destinados para tal fin; quizás el deporte que más estructura tenga desde la educación física, podría ser el kendo, el cual, interpretando al autor previamente mencionado, apunta a una práctica con un concepto moral, dado que la esgrima de espadas es una danza, un baile con una coreografía ya establecida, la cual no se practica con esta arma sino con bastones de madera, llevando a las personas a tener un dominio de sí mismo y de su fortaleza.

Teniendo en cuenta lo mencionado en relación a la educación física, su desarrollo y su vivencia en las culturas del lejano oriente, se puede decir que estas abordan la educación física como una forma, no solo de cultivar el cuerpo desde la forma, desde lo estético, sino también desde lo terapéutico, desde el control corporal, y como un semillero de estructuras deportivas, sin embargo, las clases sociales mantienen la hegemonía en su vivencia, e inclusive en su divulgación, ejemplo de esto se ve en la cultura hindú, en donde la educación física no se le otorgaba el estatus que merecía, considerándola mundana y de poca utilidad para la sociedad, quedando aislada del sistema educativo; otro ejemplo también

es el deporte del sumo en la cultura japonesa, el cual tuvo sus orígenes en las poblaciones campesinas, luego evolucionó a deporte de gran estatus social, que se practicó en templos exclusivos para tal fin.

Estas tres civilizaciones, china, hindú y japonesa, tuvieron unos desarrollos interesantes en relación a los procesos de educación física, desarrollos que iban a la par de su evolución como sociedad, las cuales aún mantienen tradiciones culturales que permean el actuar de las personas desde sus diferentes dimensiones; en este sentido, las prácticas físicas estaban transversalizadas por lo médico, lo espiritual y la guerra, en el sentido de que las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se tenían durante el auge de estas antiguas civilizaciones, permitían a los sujetos prepararse física, mental y espiritualmente, para la guerra, pero a su vez, le permitían mantener un equilibrio consigo mismo.

**Tabla 3.** Síntesis educación física en el antiguo Lejano Oriente

| Civilización | Idea de educación física  | Puntos de encuentro   |
|--------------|---|---|
| China        | El movimiento corporal como elemento clave de procesos terapéuticos y de higiene corporal, articulado a su vez con el propósito de disminuir el sedentarismo que ocasionaba una vida dedicada a la espiritualidad   | Se concibe la educación física como una manera no solo de cultivar el cuerpo desde la forma, desde lo estético, sino también desde lo terapéutico, desde el control corporal, y como un semillero de estructuras deportivas, llevando inclusive a que, desde sus prácticas, se forme al ciudadano desde lo moral y militar. |
| India        | El trabajo de desarrollo y fortalecimiento muscular, los ejercicios de respiración y el mantenimiento de un buen funcionamiento de los órganos internos se constituyeron como una técnica base para la práctica de la educación física, aunque esta no tuviera las bondades de pertenecer a su sistema educativo. |   |
| Japón        | Una educación física como “cuna” de las prácticas deportivas, llevando a consolidar la práctica deportiva a uno de los más altos estatus de la sociedad.  |   |

**Fuente:** elaboración propia.



### **Algunas ideas en relación al concepto de educación física de los antiguos griegos y romanos**

El propósito de este apartado no es ahondar en un relato histórico e inclusive antropológico en relación a las civilizaciones de las antiguas Grecia y Roma, aunque es necesario “tocar” algunos apartes vinculados a estos tópicos, dada su relevancia para la comprensión del concepto de educación física que se desarrolló en estas culturas.

En este sentido, el desarrollo deportivo estuvo ligado directamente a la educación física, específicamente en la civilización griega en donde, la influencia egipcia tuvo grandes connotaciones, puntualmente en la representación de la figura humana, lo que llevó a generar un pensamiento “antropocéntrico” en toda la cultura como tal; este pensamiento llevó a una búsqueda permanente del ideal de belleza, la cual debía tener un balance perfecto entre lo físico y espiritual; en esta medida, las prácticas corporales y el entrenamiento en las diferentes artes y deportes nacientes en aquella época, se enfocaban en formar el ideal de hombre guerrero y deportista, virtudes que desde la filosofía griega, eran las apropiadas para los ciudadanos de esta civilización. Esta forma de pensar llevó a que los jóvenes, desde sus diferentes procesos formativos, apuntaran a cumplir el “canon” de belleza, es decir, un hombre joven, atlético y bien proporcionado.

La educación en la antigua Grecia fue uno de los pilares de desarrollo de la civilización, adelantando procesos que llevaban a sus pobladores a tener una formación integral, con la convicción que estos debían desarrollarse como una unidad en todas las dimensiones de la vida.

Bajo esta premisa, la educación griega se concibió como eminentemente práctica, vivencial, en donde el niño salía del cobijo de la nodriza, y se apegaba al adulto para obtener sus enseñanzas; sin embargo, en la civilización griega, el proceso formativo de los niños y jóvenes hay que mirarlo desde dos ángulos: el ateniense y el espartano. En el primero, se buscaba una formación integral del joven, sin división alguna de sus procesos, es decir, la enseñanza de la educación física, la literatura, las matemáticas, la música, etc., se hacía para que el joven se educara holísticamente en lo moral, intelectual y corporal (Pérez, 2018).

En el segundo ángulo, el valor físico y la disciplina militar juegan el papel más preponderante en la formación de los ciudadanos, estructurando una postura en donde las habilidades físicas y condicionales iban por un camino, y lo espiritual por otro, en definitiva, formaban a un guerrero por excelencia.

Bajo estas ideas, es claro que la educación física y el deporte tuvieron un fortalecimiento en su desarrollo, pensamiento y vivencia en la cultura griega, a lo cual Peralta, citado por Pérez (2018), afirma que

el pensamiento griego es el creador y gran dignificador de la educación física y fue probablemente el primer pueblo que concibió una educación física intelectual, ética y estética, siendo acertado afirmar que, junto al arte y la estética, la educación física floreció en Atenas como un elemento integrador del ideal general de la educación. (p. 141)

Si bien es cierto que el término educación física no fue acuñado por los griegos, sí tenían algunas aproximaciones a esta idea, puntualmente porque todas sus prácticas corporales de orden formativo, en articulación con lo estético, ético e higiénico, lo agruparon en la gimnástica, concepto que tuvo una alta connotación médica y filosófica, dadas las complejidades de la sociedad griega.

La gimnástica en sus orígenes, evolución y aplicabilidad en la cultura griega, tuvo muchos frentes de acción, al igual que de reflexión y generación de conocimiento, por ejemplo desde la literatura con los escritos de Homero y Heródoto, los aportes desde la medicina de Galeno e Hipócrates, e inclusive, las reflexiones filosóficas de los tres grandes: Sócrates, Platón y Aristóteles, los cuales, en sus obras, aportan pensamientos en cuanto a la importancia del cuerpo y su relación con el rendimiento físico, preocupaciones por el cuidado del cuerpo, y la enseñanza de la gimnástica como un ejercicio natural a través de la institucionalización.

Desde estos planteamientos, el primer “familiar” del término educación física, la gimnástica, estuvo transversalizado por las reflexiones y prácticas de los grandes centros de pensamiento en la Grecia antigua: Atenas y Esparta, ambos con un ideal de educación física un tanto distante, sin embargo, las prácticas corporales, que tenían diferentes ángulos de acción y de atención, desde lo higiénico hasta lo metafísico, apuntaban a una formación de un ciudadano que cumpla con los propósitos de la nación, bien sea desde lo militar o desde lo democrático, ambas, visiones griegas de la preparación de los sujetos, desde la primera infancia.

Los romanos por su parte, vincularon la educación con el proceso de entrenamiento corporal, formación para la vida y espectáculo (gracias al circo y los gladiadores), así mismo, la Roma antigua estuvo permeada por una mezcla de valores, algunos forjados por sí mismos, es decir, innatos a su proceso evolutivo como sociedad, como cultura, y otros “llegados” o traídos de la civilización griega, a lo cual interpretando las reflexiones de los autores mencionados previamente, bastantes aspectos de la vida romana, se muestran y vivencian como una copia de menor calidad de la civilización griega.

No obstante, la actitud bélica e imperialista de Roma obligaba a consolidar una fuerte formación militar de esta civilización, lo que llevaba a que la educación de las personas estuviera transversalizada por el desarrollo de unos valores

corporales y físicos enfocados a dinamizar el perfeccionamiento del atleta armado, lo cual lleva a pensar que la gimnasia militarizada no solo se arraigó y consolidó en la antigua Roma, sino también se constituyó en una herencia cultural.

Complementario a esta idea de formación gimnástica, también estuvo la idea de la gimnasia médica, derivada de las prácticas vinculadas al tratamiento de los gladiadores, no solo en las batallas en el circo, sino también en los entrenamientos; estas prácticas, adelantadas por Galeno, quien a pesar de ser griego, pone en acción los principios médicos de Hipócrates en el tratamiento de heridas y enfermedades resultantes de los “juegos” de la época romana.

Desde estas ideas, es importante, en palabras de Pérez (2018) mencionar que la educación física debe estudiarse desde la Roma republicana y desde la Roma imperialista, dos momentos históricos diferentes en comportamientos y evolución social. Desde el primer ángulo de estudio, el republicano, los padres juegan el papel principal en el proceso educativo del niño, pero este papel debía estar empeñado hacia lo militar, tal como se mencionó previamente, por el afán imperialista de la Roma antigua.

En este sentido, en la educación en los niños de la época cobraba gran protagonismo la disciplina, la fortaleza mental y física, para lo cual, partiendo en primera medida de la formación belicista, los niños junto a sus padres se formaban en esgrima, pugilismo, saltos, lanzamiento de jabalina y en algo muy particular para la formación del soldado romano, la resistencia a los climas y las condiciones extremas (Pérez, 2018), en definitiva, desde lo republicano, la educación física aportaba una formación militarista en compañía de los padres.

El segundo ángulo de estudio, el imperial, dio entrada al decaimiento de la educación física, debido a los excesos y perversión que surgieron en la época. Este estilo de vida potenció el espectáculo que proporcionaban los luchadores en el circo romano, esto llevó a que la educación física militar pasara a un segundo plano, y la educación atlética tomará un lugar de privilegio en la sociedad romana, toda vez que el entrenamiento de los gladiadores se veía reflejado en el espectáculo cuando éste combatía a muerte, se enfrentaba a animales o se hacían competencias de carruajes.

En definitiva, en la época imperial a diferencia de la época republicana, lo estético y lo pasivo toman relevancia, yendo en contra de los entrenamientos arduos, activos para la vida militar y cambiándose por una vida de observación del espectáculo, por una vida más de sociedad (Pérez, 2018).

Desde esta perspectiva, se podría decir que la educación física en la época imperial tuvo un vínculo más relacionado con el ocio y la recreación, en el sentido de preparar a un grupo de sujetos para el goce y disfrute de los demás, sin

embargo, la práctica de actividad debía ser la constante durante el desarrollo de los jóvenes romanos, toda vez que podían ser requeridos para la guerra.

En este orden de ideas, la educación física en Roma tuvo varias connotaciones que iban desde la preparación militar, enmarcada en un proceso educativo en acompañamiento permanente por los padres, hasta una educación física que estuvo permeada por un decaimiento que estuvo marcado por el espectáculo que proporcionaban los gladiadores, sujetos que se preparaban física y mentalmente para el combate, el cual generaba diversión a una sociedad que se fijaba más en la estética corporal y empezó a dejar lo militar en un segundo plano.

En consecuencia, la educación física en las civilizaciones griega y romana se conceptualiza desde diferentes ángulos: el primero el formativo con fines militares, el segundo con fines estéticos y de espectáculo, y el tercero desde la mirada médica; estas tres posturas hacen que la educación física, la cual estaba directamente vinculada al deporte, permitiera entender el cuerpo como un todo, que debía formarse desde lo espiritual, físico, mental, moral y cultural.

**Figura 1.** Síntesis de la educación física greco-romana



**Fuente:** elaboración propia.

## LAS ESCUELAS GIMNÁSTICAS: HITO HISTÓRICO EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Si bien es cierto, desde la época grecorromana hasta la era del pensamiento moderno, existieron diversos movimientos filosóficos, literarios, científicos e inclusive militares, que abordaron el estudio del movimiento corporal, la motricidad humana y su formación, no obstante, no es el propósito de este texto abordar cada una de ellos y su mirada frente a la educación física, pero sí se hará un análisis del concepto de educación física que se constituyó desde la evolución de las escuelas gimnásticas europeas: sueca, alemana, francesa, inglesa.

Las huellas dejadas por estas escuelas se constituyeron (y aún se usan) como marco de referencia en la construcción curricular de la educación física escolar en los diferentes grados de formación. De igual manera, la evolución de la educación física tiene sus particularidades en cada escuela mencionada, considerando que “todos los cambios, tanto religiosos, como políticos o ideológicos fueron responsables de los distintos modelos y métodos que conformaron el carácter de la educación física” (Maldonado, 2013, p. 8).

### **Escuela alemana**

Guts Muths es considerado el padre de esta escuela, ya que introdujo el elemento pedagógico a los ejercicios gimnásticos que se realizaban en la época, y llevó a la evolución de este proceso en lo que se conoce hoy en día como la gimnasia pedagógica moderna, de igual forma, implementó la evaluación periódica con el propósito de valorar el progreso de las personas, en especial los niños, durante sus prácticas.

Si bien, Muths promovió el acompañamiento adecuado del progreso de las prácticas gimnásticas, aplicando un proceso pedagógico al establecer que el sistema de ejercicios debía realizarse según las regiones corporales, al igual que actividades como la marcha, los saltos, los levantamientos y lanzamientos, al igual que algunos juegos colectivos; de acuerdo con Langlade y Langlade (1986), referenciados por Maldonado (2013), F.L Jahn le dio una mirada más “patriótica” a los ejercicios gimnásticos, en el sentido de darle un carácter político y social a las prácticas de la gimnasia de la época, llevando a una apropiación y sentido de pertenencia del pueblo alemán, esta mirada, llevó a que la gimnasia pasara de ser pedagógica a deportiva.

En esta medida, “la escuela alemana se caracteriza por intentar conseguir la unidad nacional por medio de la educación física (Jahn), por alcanzar un rendimiento motor de las acciones (Muths) y donde la dosificación del esfuerzo y la

adaptación de cada individuo a sus posibilidades no se daba. Está caracterizada por un sistema rítmico” (Maldonado, 2013, p. 11).

Ahora bien, así como la escuela alemana tuvo dos autores que propusieron un desarrollo de la gimnasia, y por ende de la educación física, no solo en el contexto escolar, sino también en el social, el proceso metodológico también tuvo dos miradas y formas de llevarse a cabo. Por un lado, Muths, atendiendo a su propuesta de un acompañamiento secuencial y evaluativo al proceso de la práctica de la gimnasia, estableció actividades acordes al desarrollo de cada individuo, lo que lleva a pensar que cada acción motriz era particularizada, según las necesidades y procesos de desarrollo de cada sujeto.

Diferente planteamiento metodológico tenía Jahn, dado que, teniendo en cuenta su enfoque político y social, sus actividades se basaban en una estricta doctrina militarizada, es decir, las prácticas corporales y gimnásticas apuntaban a un adiestramiento de la población alemana para el combate, cuyas actividades eran de un alto riesgo, dejando claro, desde estas ideas, que este proceso metodológico solo era para los más selectos, en pocas palabras, para los más fuertes.

En un análisis básico, si bien la meta de las prácticas y las actividades en la escuela alemana era mantener los objetivos de un rendimiento, los caminos para llegar a este eran diferentes, puntualmente desde los planteamientos de cada uno de los autores mencionados. Mientras Muths propone algo un tanto más “humano”, a partir del seguimiento evaluativo del proceso individualizado, Jahn propone, a partir de su sentimiento nacionalista y social, que solo los más “fuertes” eran los aptos para sus prácticas y por ende para el rendimiento físico, de igual forma, la naturalidad de los movimientos en los sujetos era de vital importancia a la hora de adelantar cualquiera de estos procesos metodológicos, esta preocupación por un movimiento armónico, natural, y secuencial, se traducía en el afán por trabajar la expresividad del cuerpo.

Esta escuela gimnástica generó un aporte bastante interesante para el desarrollo de la educación física, un espacio para la creatividad proporcionado por el profesor o “instructor”, dejando en un segundo plano la imagen del cuerpo como una máquina con movimientos poco naturales.

### **Escuela sueca**

En algunos textos, se denomina a esta escuela “nórdica”, dado su contexto geográfico en el cual se desarrolló (norte de Europa), teniendo en cuenta que no fue solo un país en el cual se generó impacto con su filosofía; de igual forma, se ha encontrado en autores como Pérez Ramírez (1993) o Moncada (2013), que la creación de esta escuela se le atribuye a F. Nachtegall (1777-1847), quien adoptó

y potenció las ideas de la escuela alemana y los postulados de Guts Muths, atezando sus ideas y mejorando los procesos con la estructuración de escuelas para la formación de los sujetos, fundando el primer "instituto gimnástico privado (1799), en el que se seguía un método sencillo de ejercicios de habilidad, carreras, lanzamientos, trepa, equilibrio y volatines" (Pérez Ramírez, 1993, p. 30).

Por otro lado, el origen de esta escuela gimnástica se le atribuye a Pier Henrich Ling, un destacado militar, profesor de esgrima en la Universidad de Copenhague, quien basaba "los principios fundamentales de su escuela como algo analítico, donde entendía el movimiento biológico como una forma de cuidar la salud" (Maldonado, 2013, p. 9).

Zagalaz Sánchez, referenciado por Maldonado (2013), firma que la escuela sueca

divide la gimnasia en cuatro ramas: pedagógica, que corresponde al concepto actual de gimnasia educativa; militar, referida a ejercicios con armas principalmente esgrima; médica, que comprende el movimiento empleado como terapéutica; y estética, encaminado a la práctica del ballet recomendando la danza y los bailes populares suecos. (p. 9)

Retomando esta idea, la similitud de las prácticas corporales con los desarrollos de la antigua Grecia y Roma, son bastante marcados, en especial, cuando se trata de comprender la educación física como un proceso terapéutico a partir del movimiento corporal.

Sin embargo, esta escuela tenía una particularidad dentro de sus procesos metodológicos, que radicaba en la instruccionalidad rígida de los movimientos corporales por parte del profesor, es decir, la creatividad innata del cuerpo humano para realizar movimientos naturales, se "castraba", en aras de buscar y obtener la simetría y la postura corporal correcta sin llegar a lesionar alguna parte del cuerpo, principalmente las articulaciones.

Desde esta idea, la intencionalidad del movimiento que se realizaba debía ser conocida con anterioridad, lo que implica que metodológicamente el profesor debía conocer las implicaciones del ejercicio que se desarrollaba a nivel corporal.

### **Escuela francesa**

La concepción militar es la que marca la pauta en el desarrollo y aplicabilidad de las actividades propias de esta escuela gimnástica, toda vez que F. de Amorós, precursor de esta escuela, prefería dar una tendencia hacia la formación de soldados-atletas que hacia lo pedagógico. De acuerdo con Blázquez Sánchez (2001), Amorós se preocupó más por los ejercicios que fortalecen las capacidades

condicionales del ser humano, que, en su propia progresión y maduración biológica, en pocas palabras, el rendimiento físico enmarcado en una seria disciplina en la ejecución.

En este sentido, en palabras de Zagalaz (2002), citado por Maldonado (2013) “la escuela francesa, tiene una concepción natural y utilitaria del ejercicio. Sus ejercicios globales, con participación de todo el cuerpo en las ejecuciones, parten de una actividad física beneficiosa para el individuo, que le prepare para la vida (forma física) y forme su cuerpo (estética y dominio corporal)” (p. 13), esto decantó en el fomento de actividades enfocadas en los movimientos naturales del cuerpo.

De otro lado, pero bajo la misma idea de “lo natural”, los planteamientos de Amorós evolucionan hacia el “método natural” planteado por G. Hebert, quien apuesta que los procesos de los ejercicios físicos pueden desarrollarse en el medio natural, a lo cual Pérez Ramírez (1993) afirma que

la pedagogía hebertista tuvo una carga claramente innovadora, próxima a la de la escuela nueva. Propugnaba un trabajo educativo continuo, al aire libre, con pies, piernas y torsos desnudos y la utilización de ejercicios concretos y utilitarios, cantos y gritos en las sesiones de entrenamiento, como expresión de la alegría del movimiento. (p.34)

Bajo estas ideas, la escuela francesa desde los planteamientos de G. Hebert, conduce a un perfeccionamiento de los patrones de movimiento de los niños, llevando a esto desde la acción más simple hasta el movimiento más complejo que pueda realizar desde sus propias capacidades.

### ***Escuela inglesa***

Esta escuela tiene un énfasis más deportivo, más hacia el juego. En esta escuela, T. Arnold, de acuerdo a los planteamientos de Blázquez Sánchez (2001), no solo se impone como su principal exponente de las ideas, sino que también empezó un movimiento que “reglamenta” los juegos y las actividades deportivas que se realizaban en la época, en aras de promover en las actividades jugadas reglamentadas, como un ámbito pedagógico de formación integral de los alumnos.

Metodológicamente, y desde una mirada integral de los procesos de enseñanza aprendizaje en esta escuela, las actividades estaban permeadas por el juego, la Recreación, y principios reglamentarios de los deportes, lo cual llevaba a que principios como la solidaridad y el compañerismo estuvieran presentes en cada práctica que se adelantaba, manteniendo una idea de trabajo organizado independientemente de la edad.



La relación entre juego, deporte e inclusive recreación se ve reflejada en la práctica y vivencia de los juegos tradicionales ingleses que carecían de normas, y a través de su práctica, se buscaba poner las propias reglas, pactadas por ellos mismos para poder jugar, así se conformaría una reglamentación en los juegos que es muy parecida a la actual (Maldonado, 2013).

## **DEFINICIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PEDAGOGÍA**

La educación física ha tenido distintos intereses al estar presente en la educación. El deporte y la higienización del cuerpo fue lo que quizás permeo en primera instancia a la escuela. Pero no se puede negar que, como área de conocimiento y de formación, la educación física posee fines pedagógicos. Para Vicente (1988): “el estudio pedagógico de la actividad física humana –estudio de la educación física– debemos contemplarlo desde la lógica de las ciencias de la educación porque dentro de ellas se vislumbra el camino más apropiado, tanto por la proximidad conceptual y de contenidos como por el tratamiento metodológico de la investigación” (p. 10). Así pues, lo que se quiere en esta parte es brindar algunos significados de la educación física en cuanto a su propósito formador en las instituciones de educación.

Pérez (2018) hace un interesante recorrido conceptual por la educación física. Se tomaron algunas definiciones tanto para el ámbito pedagógico como para el ámbito científico. Lo interesante es que estas definiciones ofrecen un amplio panorama dentro de estos dos campos y si bien toman otros conceptos además de cuerpo y movimiento, ofrecen alternativas para el estudio de la educación física.

En el ámbito pedagógico: “Se asume la educación física como el conjunto de procesos pedagógicos, que tienen como eje la corporalidad y sus manifestaciones motrices en función de la formación integral del ser humano” (Camacho, 2003, p. 54); y se inicia con esta explicación porque al parecer puede llegar a ser una de las más completas o bien, que tocan puntos fundamentales para este trabajo, pues como se comentaba desde el recorrido histórico del concepto desde Locke, la educación física debe aprovechar la diversidad de sus prácticas para un solo fin: potenciar al ser humano.

Zagalaz (2002) al respecto afirma entonces que la educación física: “Es una pedagogía de las conductas. Es la educación del hombre centrado en el cuerpo o su movimiento, y a través de ellos en los demás aspectos de la personalidad” (p. 13). Es decir que aquí la educación física busca intervenir en el comportamiento del ser humano desde su cuerpo y su movimiento como ejes fundamentales de la formación del sujeto. A su vez Calzada (1999) dice que la educación física busca

el desarrollo integral del ser humano a través de su movimiento, es decir, que desde cómo se mueve, cómo se comporta motrizmente, desde su propio cuerpo, al sujeto puede llevarse a un mejor estado y estilo de vida, al desarrollo integral.

Cagigal (1971) desde una mirada a diversas tendencias de estudio de la educación física, principalmente de orden pedagógico, manifiesta que “es todo tipo de educación del individuo y de la sociedad con especial atención a las capacidades físicas humanas. No es simplemente educar el organismo o el aparato locomotor.” (p. 146) Es posible traducir las palabras de Cagigal en que la educación física se preocupa desde lo educativo por las relaciones desde sí, con el otro y para el otro, utilizando como pretexto una, dos o varias tendencias de la educación física en la escuela.

Ahora bien, la educación física como la educación, han sido utilizadas para los intereses políticos de turno. Recuérdese, por ejemplo, cómo la gimnástica –una concepción de educación física– se enfocaba al adoctrinamiento de los estudiantes a tal punto que la disciplina era el ejercicio como castigo, lo que venía de una educación meramente tradicional. Esta es una primera mirada de la educación física en la escuela: adoctrinar el cuerpo. Quizás por esto los aspectos del “cuerpo dispuesto” de Locke se acomodaron muy bien a la escuela, porque la escuela en principio quiso adoctrinar. Precisamente por lo anterior, es que toma fuerza el concepto pedagógico que se le quiere dar a la educación física en la escuela.

Dada esta mirada, la educación física debe asumirse como una pedagogía corporal, cuestión que será tratada más adelante en este escrito. Por el momento, se sigue asumiendo que: “Es en principio, la educación del y por el movimiento, o la educación elaborada con especial atención a las capacidades y actividades corporales de la persona” (Peralta, 1995, p. 17). El centro pedagógico de la educación física es el cuerpo y el movimiento, por medio de ellos de potencia al ser humano en toda su gama de posibilidades no solo corporales, sino en sus otras dimensiones de desarrollo. No se pueden seguir propagando aquellas prácticas de adoctrinamiento por medio del cuerpo, de allí la necesidad de proponer desde la pedagogía, un nuevo sentido a la educación física.

En las nuevas propuestas epistemológicas que varios autores aportan a la educación física, entra en discusión precisamente su objeto de estudio, su definición y el carácter científico o disciplinar. Teniendo en cuenta el entramado anterior desde la pedagogía, Kosik (1976) señala que la educación física es: “Ciencia y arte de ayudar a un individuo en el desarrollo intencional (armonioso, natural, progresivo) de sus facultades del movimiento y con ellas el resto de sus facultades personales” (p. 42). El autor no solo asume la educación física desde lo ciencia, sino que justamente desde ese carácter científico aporta al campo pedagógico, lo de concentrar el desarrollo armonioso del sujeto desde el movimiento.

Así pues, cuerpo, movimiento, desarrollo integral del potencial humano, son vocablos que subyacen desde la pedagogía para la educación física. Esto es una apuesta general y no se intenta descifrar algún paradigma propuesto, sino establecer que desde la pedagogía la educación física ha asumido un ideal de ser humano que se ha concentrado en el desarrollo del cuerpo y el movimiento. Dadas estas ideas desde la educación física y la pedagogía, se plantea: ¿puede hablarse entonces de una pedagogía corporal? Esta cuestión será tratada más adelante.

A continuación, se toman algunos conceptos de la educación física y su discusión entre si es disciplina o ciencia.

## **DEFINICIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LO CIENTÍFICO**

Siguiendo a Pérez (2018), se intenta dar algunas definiciones de educación física, en este caso desde lo científico. La ciencia ha promovido un desarrollo importante al interior de la educación física, y algunos autores se han arriesgado a denominarla dentro del campo de la ciencia. Sea así o no, para el presente trabajo es importante mencionar esta perspectiva, ya que el interés primordial es presentar algunas posibilidades e implicaciones epistemológicas que tiene el abordaje del estudio de la educación física.

Uno de los aportes más importantes al campo de la educación física es el que hace Pierre Parlebas (2001). El sociólogo francés introdujo el concepto de praxiología motriz, señalando que la educación física es

una práctica de intervención que influye en las conductas motrices de los participantes, en función de normas educativas implícitas o explícitas. El ejercicio de esta influencia normativa provoca por lo general una transformación de las conductas motrices, un proceso que sitúa la cuestión de la transferencia de aprendizaje en el centro de las preocupaciones del motricista". (p. 172)

Con el aporte de Parlebas, la educación física fija su objeto de estudio en la acción motriz, teniendo en cuenta que la acción motriz se comprende como la práctica de movimiento que permite socializar con el medio y que le permite al sujeto expresar sus más íntimas emociones. Aquí se hace presente el avance epistemológico de la educación física en cuanto deja de ver objetos de conocimiento externos y se atreve, por medio de Parlebas, a instaurar la acción motriz como es estudio propio de la educación física. Por ende, la acción motriz le va a permitir a la educación física poseer un status epistemológico ya que define –o al menos lo intenta– su propio objeto de estudio.

Por otra parte, Carl Diem (1966), referenciado por Portela (2006), propone la teoría de los ejercicios físicos, asume que la educación física está basada en el deporte y que a su vez este se basa en el juego como componente cultural. Define a la educación física como la: “Ciencia del hombre en movimiento, no propiamente registra los conocimientos y logros deportivos, sino una parte del esfuerzo humano encaminado a perfeccionar, por medio de la ciencia, la naturaleza del hombre, sus objetivos en el mundo y las obligaciones de su misión” (Diem, citado por Portela, 2006, p. 103).

Este pensador alemán ha sido altamente criticado por su simpatía con régimen Nazi. Pero lo que sí es cierto, es que en él se funda una de las primeras ideas de concretar al juego como componente cultural como el objeto de estudio de la educación física que se vale de los parámetros del deporte para validar sus prácticas. Es decir, el juego compone al deporte y el deporte hace que la educación física sea ciencia. Su postura puede sonar contradictoria sobre todo en estos tiempos en donde algunas instituciones ya han intentado separar estos tres saberes –educación física, deporte, recreación– pero el aporte de Diem es importante al resaltar que la educación física puede tener una connotación de ciencia desde el estudio sistemático del movimiento.

Zeuner, citado por Pérez (2018), viene a tocar un tema un poco más controvertido. Afirma que la educación física es ciencia porque “se fundamenta a partir del concepto de movimiento, por tanto, su objeto de estudio es científico desde la educación física constituida como eje vertebrador que se apoya en otras ciencias auxiliares, conformado así un complejo para su estudio perfecto” (p. 36). Si hasta aquí se ha discutido que la educación física se basa en los conceptos de cuerpo y movimiento, Zeuner lanza su idea acerca de la científicidad de la educación física desde el estudio del movimiento como centro. En este discurso podría decirse, que la educación física cobre relevancia científica cuando se contempla al movimiento como eje articulador sistemático de su estudio propio, así como Parlebas lo denomina con la acción motriz.

Por último, Tocqueville (1995) se refiere a la educación física como ciencia desde una mirada científica de la evolución del ser humano cuando menciona: “más que una ciencia en sí misma, es un proceso aglutinador de saberes científicos que inciden sobre un aspecto importante de la condición humana, y cuya instrumentación y aplicación metodológica es susceptible de modificar capacidades y/o aspectos del desarrollo y la evolución” (p. 5). Aquí el autor reconoce que la educación física no tiene en sí un objeto de estudio, pero que logra ser ciencia con ayuda de otras ciencias, cuando puede llegar a contribuir en la calidad de vida de las personas.

Hasta aquí algunos conceptos de educación física desde el aspecto científico, que tratan de concebirla como una ciencia. Pero ¿es la educación física disciplina o ciencia? ¿Es una pedagogía? Este es uno de los debates que se cree han generado mayor discusión en la historia y entre sus profesionales. Ante esto, no se quiere entrar a tomar partido en el debate, sino colocarlo sobre la mesa para que, por medio de los trabajos de investigación, se aporte al campo de la educación física y se pueda tener esto en cuenta, para abordar las implicaciones para su estudio. En esto se puede tener en cuenta que:

es prematuro reclamar el carácter de ciencia para la educación física, pero es válido seguir avanzando en este proceso de construcción desde nuestro arraigo y compromiso como profesionales, de tal manera que se fortalezcan los argumentos que la sustentan como disciplina pedagógica, como paradigma de motricidad humana, deconstruyendo con ellos, criterios reduccionistas, como algunas de las enunciadas... y fomentando, sobre todo, el crecimiento epistemológico. (Pórtela, 2001)

No podría quedarse este recorrido conceptual sobre la educación física sin un concepto que pueda asumirse desde este mismo trabajo. Si bien puede permearse de otros más adelante o incluso cambiarse, se hace desde una obra actual y desde un trabajo histórico de la educación física, que contribuye en gran medida a seguir aportando al desarrollo epistemológico de esta disciplina. Se toman las palabras del profesor Pérez (2018):

por lo tanto, la educación física desde una perspectiva integral debe articular lo físico, lo social, lo emocional, lo cognoscitivo y lo cultural; donde lo físico se materialice en la actividad física, lo social en la atención al contexto y la interacción, lo cognoscitivo en los procesos mentales que surgen del movimiento, lo emocional en los aspectos actitudinales, motivacionales y emocionales del ser y, por último, lo cultural en las características del participante, su formación, su contexto y perspectivas de desarrollo. (Pérez, 2018, p. 44).

## CAPÍTULO 2

# TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, UN RECORRIDO POR EL CAMINO DE LA CONCEPTUALIZACIÓN Y LA OBJETIVACIÓN

Partiendo de los conceptos de educación física y el recorrido histórico realizado en el capítulo anterior, se puede plantear el hecho de que la educación física se ha configurado de acuerdo a las necesidades de los individuos y estados en cada uno de los momentos claves de su desarrollo.

Trayendo a colación a Zagalaz (2001) se puede resumir dentro del desarrollo de la educación física que está configuró su peso de conocimiento a partir del acercamiento y necesidades de las ciencias médicas, luego es intervenida por la filosofía, la educación y posteriormente por la psicología, respondiendo a cada momento del desarrollo de las sociedades.

Según Agosti (1963), citado en (Zagalaz, 2001) la educación física realiza una división en tres eras: la empírica, la cual se sitúa unos 2000 años atrás en la antigua China, Egipto, etc., en donde aquello que podría llamarse educación física, eran una serie de movimientos y posturas dadas por curanderos sin fundamentación alguna; luego viene la segunda era, la cual llama la del razonamiento, y se instaure sobre la era grecorromana, aquí se empieza a pensar en que todo tiene

un sentido y una razón de ser, pero las prácticas corporales aún tenían un incipiente soporte conceptual debido a la ignorancia sobre el cuerpo, sin embargo eran bien vistas y apoyadas por parte de los filósofos para el desarrollo de la juventud, estas prácticas fueron guiadas por los “gimnasiarcas” (sujetos encargados de los gimnasios) quienes se asemejan más un entrenador actual que aun profesor de educación física.

Y por último la era experimental, etapa enmarcada en el Renacimiento y la primera mitad del siglo XX, teniendo, así como punto de partida, la explosión artística, tecnológica y educativa que se dio durante el Renacimiento, la idea de nuevamente pensar en el hombre como centro del mundo y la necesidad de comprender todo acerca del cuerpo, desde el campo médico, ya que se volvió a los textos clásicos,

sobre todo, a los de Galeno. En 1543 publica Vesalio su *De humani corpori fabrica*, donde expresa su visión arquitectónica del cuerpo. A esta obra seguirán las de los médicos Cristóbal Méndez, con un importante tratado sobre E.F., *Libro del ejercicio corporal y sus provechos*, por el cual cada uno podrá entender que ejercicio le sea necesario para conservar la salud (1553) y Jerónimo de Mercuriaris, *Artis Gymnastica* (1569). (Zagalaz, 2001, p. 26)

De esta manera, así como la salud fue un punto clave para retomar la importancia del cuidado del cuerpo, se pasa también por la influencia de la filosofía en la cual se piensa en la educación integral del sujeto, recordando a Rene Descartes (1595-1650) y su pedagogía racionalista,

influenciado por la filosofía platónica, que había originado una educación física de corte instrumental, tradición que reafirmará con su idea de hombre máquina, Que da lugar a una educación física del rendimiento, mantenida hasta el tiempo recientes (*mens sana in corpore sano*), y en la que la idea de unidad y globalidad del cuerpo a cristalizado, afortunadamente, en corrientes de la educación física como la psicomotricidad y sociomotricidad. (Zagalaz, 2001, p. 26)

Luego de esta visión mecanicista del cuerpo, se pasará, más adelante, a la era gimnástica moderna, en la cual a finales del siglo XVIII Y XIX, hacen aparición las primeras escuelas y movimientos gimnásticos en Europa, punto de partida para pensar en una educación física dentro de la escuela regular.

El siglo XVIII filósofos y pedagogos como Rousseau, Basedow, Salzmann, Pestalozzi, Herbert, Spencer y Fröebel comienzan a dar importancia al acto educativo, no solo desde lo cognitivo, sino desde la necesidad del trabajo corporal, pasando por último a las escuelas gimnásticas, las cuales aparecen en el siglo

XIX y dentro de las más conocidas están la escuela gimnástica sueca, la escuela gimnástica alemana, la escuela gimnástica francesa y la escuela gimnástica inglesa, escuelas que tiene un papel relevante en el ingreso de la gimnasia como una asignatura más dentro del sistema académico de las escuelas.

Estas escuelas gimnásticas responden a la nueva forma de conformación social, "el nacimiento de los estados nación" ya que el sujeto pasa a ser parte de un grupo o comunidad que tiene características particulares que lo diferencian de otros sujetos de otros grupos, se aclara que este proceso de conformación de estados genera en el sujeto una nueva forma de reconocerse como parte de un todo, el nacionalismo se crea a partir de la posibilidad de identificación con un idioma, unas costumbres, una religión, etc. De esta manera "el individuo adquiere una dimensión especial, y, en consecuencia, también en la educación física, surgen 'escuelas nacionales'" (Pérez, 1993, p. 29), estas escuelas están pensadas para responder a las necesidades de la nación a partir de las tradiciones médica, militar y pedagógica, apuntando a la formación corporal de sus ciudadanos dentro del sistema educativo.

A partir de comprender de manera particular como se trata la formación corporal dentro los estados nación y su forma de utilización de los sistemas gimnásticos en la escuela, se da la entrada a entender las primeras formas en las que se vio la educación física y cómo se dio el surgimiento de las primeras tendencias u orientaciones hacia una determinada dirección o fin que lleva a buscar una forma de definir el cuerpo y el movimiento, a partir de un objetivo definido en cuanto a sus usos y función.

La escuela alemana en cabeza de Guts Muths plantea como objetivo principal, "desde el punto de vista de la tradición pedagógica, [...] la educación a través del ejercicio físico" (Pérez, 1993, p. 29), buscando un desarrollo integral de los sujetos en formación; sin embargo dentro de esta misma escuela como lo plantea Pérez (1993) esta Jhan quien promulga que los ejercicios físicos deben tener como finalidad de orden militar, en busca de unos alemanes formados y preparados para la defensa de la nación a partir de un ideal de libertad que permitan un cambio el desarrollo político, social y educativo y de formación de valores y normas que ayuden a la unificación del país. Así, la escuela alemana se ve desde dos puntos o tendencias principales; una, en la cual la educación física se encuentra enmarcada dentro de la pedagogía que aporta a la formación integral de los sujetos; y una segunda visión de orden militar que busca generar todo un sentido de patriotismo en aras de la defensa de la nación.

En la escuela sueca, se entiende a partir de los conceptos de P.H. Ling, la gimnasia como un sistema enfocado en la corrección de los vicios posturales, esto a partir de la práctica regular de la actividad física, como lo expone Pérez (1993),



Ling estaba enfocado en la necesidad de cultivar en los ciudadanos unos valores físicos que contribuyeran a la regeneración social. Mostrando de esta forma que el objetivo principal planteado para esta forma de ver la educación física está enmarcado en la tendencia o tradición de la medicina, un enfoque hacia la salud.

La escuela francesa, en cabeza de Francisco de Amorós, habla de una gimnasia natural, una gimnasia tendiente al uso del espacio inmediato como entorno de ejercitación, se plantea como “la ciencia razonada de nuestros movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos, nuestra inteligencia, nuestros sentimientos, nuestras costumbres y el desarrollo de todas nuestras facultades” Piernavieja (1960), citado en (Pérez, 1993, p. 31), la gimnasia está compuesta por ejercicios físicos que ayuden al desarrollo de sujetos fuertes, resistentes a cualquier embate del clima o del entorno, sujeto que entienden que a partir del fortalecimiento físico se puede formar ciudadanos que sirvan a la comunidad y al Estado. Sin embargo, más adelante Marey y Lagrange plantean que está formación física debe estar más encaminada al

campo de las ciencias biológicas y se llevan a cabo importantes estudios en los que se analizan los efectos del deporte sobre el organismo, se desarrollan importantes teorías sobre la fatiga y se establece una relación entre el deporte y la influencia sobre la inteligencia y el carácter del individuo. (González, Madrera y Salguero, 2004)

Entonces la escuela francesa plantea una educación física con un objetivo de formación comunitaria, en el espacio natural de crecimiento y desarrollo del sujeto y comienza a plantear la necesidad de entender los procesos fisiológicos desde la práctica física.

Por último, la escuela inglesa, liderada por Thomas Arnold, quien es el promotor de la implementación de los juegos y el deporte en las clases de gimnasia en la escuela, “introdujo grandes reformas en el sistema educativo inglés, propiciando las actividades atléticas y en especial, los juegos deportivos de equipo, en los que intentaba inculcar a los estudiantes un sentido de honradez y limpieza, exponentes del característico *fair play* inglés” (Pérez, 1993, p. 31). Entonces la educación física planteada en esta escuela es la del deporte y los valores, concepto que se mantiene hoy día en occidente, tendencia a la cual no es ajena Colombia, ya que en los colegios es normal, y casi tradición dentro de los planes de estudio, el deporte como eje central de la enseñanza y la práctica física.

Este pequeño recorrido histórico es el punto de partida para pensar en las diferentes formas de ver la educación física actual, enmarcándola en el siglo XX y XXI.

## **MOVIMIENTOS DE FINALES DEL SIGLO XIX A INICIOS DEL SIGLO XX**

Al hablar de este momento es el paso que se tiene de las escuelas gimnásticas a movimiento más generales a en Europa, es necesario comprender que la educación física que hoy se trabaja en occidente, refiriéndose a Europa y América está basada en el proceso de desarrollo pedagógico europeos.

Para poder generar este análisis se toma como punto de partida el expuesto por Langlade (1970), citado en (Pérez, 1993) quien hace una división geográfica para poder explicar los movimientos gimnásticos que se dan a partir del desarrollo social en Europa.

### **Movimiento centroeuropeo**

Desarrollado en la zona central de Europa, toma como bases dos corrientes pedagógicas o educativas dadas desde la perspectiva “artístico-rítmica” y “la técnica”. Para Émile Jaque-Dalcroze, músico suizo, el aprendizaje de la música debe hacer a partir del movimiento,

se adquiere además una educación auditiva activa con la ayuda del movimiento, tomando conciencia del cuerpo y aprendiendo a improvisar corporal y musicalmente. A través de la motricidad global se llega a la educación musical, utilizando también material auxiliar como pelotas, aros, cintas, pentagramas en el suelo, pañuelos... o pequeña percusión como panderos, claves, crócalos etc. (Arroyo Escobar, 2009, citado en Vernia, 2012, p. 25)

“La rítmica es ante todo un método de educación general y una especie de solfeo corpóreo-musical que facilita la observación de las manifestaciones físico-psíquicas de los alumnos y permite analizar sus defectos y buscar el medio de corregirlos” (Pérez, 1993, p. 32) este método va de la mano del desarrollo con la gimnasia femenina y toma fuerza para varios especialistas como Isadora Duncan, Rudolf Von Laban, quienes lo incluyen en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Las características que Dalcroze plantea expresan nuevas formas de ver el ballet y la danza, dejan un poco atrás las posiciones rígidas de las puntas de los pies y el cuerpo en general y lo llevan a ser más natural, libre y de experimentación del movimiento guiado con la música. Todo esto está enmarcado también dentro del tiempo de la aparición del escolanovismo y por esto se puede pensar en la importancia que tiene el hecho de llevar la práctica física y deportiva a un nivel de comprensión de todo lo que se hace y de adaptación de acuerdo con el desarrollo de los estudiantes, “la idea de trabajar con base en los intereses espontáneos de los niños y sus necesidades instintivas” (Herrera, 1999, p. 31).

Dentro de este movimiento también aparecen personajes como Mary Wigman quien muestra que “la evolución de la gimnasia moderna se basa en la expresividad (exagerada) de los gestos y en la alternancia entre contracción y relajación, manteniendo actitudes continuadas tensas y crispadas que varían hacia movimientos dinámicos y alegres ritmos” (Pérez, 1993, p. 32).

Continuando con esta línea de trabajo, aparece también Rudolf Bode quien crea la gimnasia expresiva, como lo dice Rodríguez (2010). En Alemania se rompe una inmovilidad de casi 100 años de la gimnasia con lo que propuso Bode, planteó la necesidad de tener en cuenta “la progresión biológica y pedagógica, atribuyendo a la música un valor singular” (Pérez, 1993, p. 32), proponiendo el acompañamiento del movimiento con la música en todo un proceso de exploración de sensaciones y sentimientos que permitan la expresión corporal de una manera rítmica, así el presenta tres principios:

- » El principio de la totalidad: cualquier movimiento que se realice se basa en la unidad cuerpo-espíritu y en una actuación rítmica y armónica.
- » El principio del cambio rítmico: todo movimiento expresado debe oscilar entre tensión y relajación.
- » El principio de economía: todo movimiento que se ajuste a los principios anteriores será necesariamente “económico”. (Pérez, 1993, p. 32)

Así este momento en la historia de la evolución de la gimnasia es relevante ante la gimnasia actual.

En cuanto a la perspectiva “técnica”, aparecen Karl Gaulhdofer y Margaret Streicher, quienes plantean la gimnasia natural austriaca, parafraseando a Husson (2013) y Pérez (1993) esta gimnasia se caracterizó por no tener movimientos rígidos, geométricos y estereotipados, sino que se da la opción de libre exploración a partir de lo que denominaron como “tarea activa” y busca la libre expresión de los estudiantes y el respeto por el desarrollo de los niños.

Entonces este movimiento se refiere a la evolución de la gimnasia y su posibilidad de entender y respetar el desarrollo de los niños, permitiéndole la libre exploración de sus sensaciones, sentimientos y expresión a partir del movimiento en conjunción con la música.

### ***Movimiento del norte***

Al hablar de este movimiento se puede hablar también de la gimnasia neosueca, representada por E. Bjorksten, E. Falk y N. Bukh, con la científica de J. Lindlhard, buscando un desarrollo más de orden fisiológicos, morfológicos,

estéticos y psicológicos (Pérez, 1993), que de manera muy similar al movimiento central exploran la libertad en el movimiento, pero incluye una variación de velocidades u “oscilación del movimiento”, además de esto también incursionaron dando los primeros pasos dentro de la investigación psicológica en educación física. Además de esto, la evolución de este movimiento dio una gimnasia (educación física), con una mayor libertad a los profesores, para impartir clases más dinámicas y en donde los movimientos son diferenciados en cuanto al género y la edad de los escolares, esto representado en la figura de Elin Falk, sus contribuciones son una reacción contra la gimnasia lingiana de la época, principalmente escolar, en la que denuncia una serie de errores como:

- » La excesiva rigidez de los movimientos y actitudes.
- » Detrimento de alegría y libertad a favor del contenido correctivo.
- » Exceso de ejercicios de orden y disciplina.
- » Exceso de voces de mando. (Martínez, 2017, p. 270)

Más adelante aparece el danés Niels Suxh, quien crea el método gimnasia fundamental, “basado en principios muy elementales, para intentar imprimir flexibilidad y agilidad a una juventud campesina rígida y torpe” (Pérez, 1993, p. 33). Sin embargo, su trabajo fue reafirmar el componente correctivo de la postura y la funcionalidad morfológica de los ejercicios gimnásticos.

Para cerrar este movimiento, se trae a colación a J. G. Thulin, quien planteaba que los objetivos de la clase son:

- » Mantener y mejorar la aptitud funcional.
- » Mantener y mejorar la movilidad de las articulaciones y la capacidad funcional de los músculos.
- » Desarrollar la estética.
- » Aprender una forma de moverse y de reposar que ahorre esfuerzos y favorezca a la acción.
- » Respeto a la personalidad. (Martínez, 2017)

Además de aportar trabajos escritos como *Manual de gimnasia*, en el cual hace aportes claves en cuanto a la diferenciación del trabajo con niños y con adultos y quien apoyo el trabajo de Johannes Lindhar, quien lideró la investigación de desarrollo físico y fisiológico, y le dio un carácter científico a la práctica deportiva. Además, aportó en:

- » Gimnasia y universidad: contribuyó a la inclusión de la gimnasia en la universidad, hasta el punto de ser materia en los exámenes de profesor

agregado. Ello elevó la gimnasia de Ling a ocupar rango universitario; esta situación ejerció gran influencia en todo el mundo.

- » **Fisiologismo:** interesó al mundo científico por los problemas generales del ejercicio físico y de la gimnasia, elevándola como expresión educativa.
- » **Críticas al mundo gimnástico:** realiza una crítica al mundo gimnástico del pasado y de su época. En esta crítica se observa una agresividad lejos de la objetividad de la investigación científica. Su desconsideración hacia los técnicos de la gimnasia le valieron enormes críticas. (Martínez, 2017, p. 272)

### **Movimiento europeo occidental**

En este movimiento uno de los principales exponentes es George Demy, quien, como lo dice Goís Junior (2015), propuso la necesidad de entender y atender a la energía y la eficiencia de los movimientos, revisando los posibles riesgos que podría acarrear una práctica desmedida de actividades físicas sin sistematización y revisar toda acción motriz desde el punto de vista de la ciencia física y biológica, teniendo desconfianza de la práctica de ejercicios espontáneos. El ejercicio debe ser higiénico, regulado, controlado y visto desde el área científica.

La diferenciación entre una gimnasia científica y otra no sistematizada residía en una clasificación que separaba la "buena educación física" de las demás. La buena era caracterizada por la moderación, el equilibrio, la eficiencia de los movimientos controlados y medidos. "El sujeto no educado puede ser reconocido por la torpeza y falta de seguridad de sus movimientos. Si camina, corre o salta, hace contracciones inútiles, no logra ahorrar su fuerza y no sabe medirla" (Demy, 1931, citado en Goís Junior, 2015).

Para Demy, como lo plantea Pérez (1993) fue importante quitar de la educación física todo viso militar y médico y permitir que los profesores se centraran más en los aspectos pedagógicos y educativos, desde los cuales se diferencia el trabajo físico y motriz de los niños y de los adultos y se respeta el desarrollo según edad y género.

Siguiendo con el desarrollo de este movimiento está George Hebert, quien propone el desarrollo de la gimnasia natural; basado en Amorós y Demy, plantea la posibilidad del trabajo físico y motriz debe ser a través de una

acción metódica, progresiva y continua, desde la infancia a la edad adulta, teniendo por objeto asegurar un desarrollo físico integral; acrecentar la resistencia orgánica; poner de manifiesto las aptitudes en todos los géneros de ejercicios naturales y utilitarios indispensables (marcha, carrera, salto,

cuadrupedia, trepar, equilibrimo, lanzar, levantar, defensa, natación); desarrollar la energía y todas las otras cualidades de acción o viriles; en fin , subordinar todo lo adquirido, físico y viril, a una idea moral dominante: el altruismo. (Langlade, 1970, citado en Pérez, 1993, p. 34)

Así se puede entender que este movimiento plantea la necesidad de comprender el desarrollo físico y motriz a partir del desarrollo biológico, comprendiendo que el sujeto tiene un entorno natural que le posibilita todo lo necesario para su crecimiento y que debe estar acompañado por un grupo de profesores preocupados por mantener la posibilidad de un diseño metodológico de las actividades reguladas por unos fines higienistas y de respeto al desarrollo biológico por edad y género.

Este proceso de desarrollo de la gimnasia (educación física), en Europa a finales del siglo XIX e inicios del XX, da la entrada a las tendencias o formas contemporáneas de ver la educación física, son la base para comprender cómo y desde dónde se piensa en el desarrollo físico motriz de los niños, todo este desarrollo está enmarcado en el proceso de desarrollo de la escuela nueva, que no solo se da en Europa, sino, que también llega a Colombia y trae nuevos retos y formas de ver la educación en general, unos procesos de formación tendientes al desarrollo integral del niño, en donde no solo el aprendizaje se enfatizaba en la transmisión de un paquete de conocimientos científicos, sino que, la escuela nueva, propendía por la construcción del conocimiento en la misma escuela por parte de los estudiantes, como lo plantea Herrera (1999).

Así el proceso de desarrollo, tecnificación e investigación en la escuela llevan a la actividad motriz a otro nivel en el cual se comienza a pensar en diferentes aspectos de su perfeccionamiento, deja de llamarse gimnasia y pasa a llamarse educación física y así plantea nuevas formas de asumirla, esta es la entrada a los siguientes aportados en donde se revisará como y cuáles son los objetivos planteados para el progreso de este tema.

## **TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA CONTEMPORÁNEAS**

Esta visión de la educación física en cuanto a sus tendencias actuales en Europa está bajo la guía de la propuesta de Zagalaz, Moreno y Chacón (2001) en su artículo "Nuevas tendencias en la educación física", en el que plantean diferentes formas de ver cómo se desarrolla hoy este tema y, en especial, hacen un recorrido por una serie de propuestas innovadoras que permiten ver una evolución de la educación física dentro y fuera de la escuela regular. Dividen en dos partes estas tendencias.

Una primera apuesta está planteada desde los referentes más cercanos enmarcados entre los siglos XVII y XIX y la segunda que está dada por las corrientes más actuales que tiene una incidencia más inclinada hacia su función por lo “social, recreativa y, por supuesto, educativa” (Zagalaz, 2001, p. 263). La primera está apoyada en Vázquez (1989), quien plantea que la concepción de cuerpo en la educación en el siglo XX, se ve de dos maneras. Una, que proviene de Thomas Arnold, quien busca ocupar el tiempo libre de los jóvenes aristócratas ingleses y la segunda viene de Europa continental y que tiene dos vertientes, una desde el siglo XIX hasta inicios del XX que tiene como punto de apoyo la preocupación médica por la fatiga escolar y en la cual la educación física es vista como un descanso a los continuos abusos de la escuela academicista en la cual prima el trabajo intelectual, excesivamente inmóvil y en deficientes condiciones higiénicas, buscando así que los escolares puedan tener espacios de esparcimiento y Recreación, además de trabajar en la corrección postural .

La segunda vertiente tiene un componente más político y está soportado por la preocupación del estado por formar jóvenes con una buena condición física; como lo plantearon Amorós y otros, se buscaba la regeneración de la raza y la posibilidad de tener sujetos fuertes para defender a la nación. Por tal motivo los principales sujetos trabajando en la educación física europea eran médicos y militares. Sin embargo, de la mano del movimiento escolanovista viene también otra forma de ver el cuerpo dentro del proceso educativo, “las prácticas escoltistas tratan de integrar lo físico, lo intelectual y lo moral” (Vázquez, 1989, p. 76)

Así como resultado de la evolución y desarrollo de los movimientos gimnásticos, en el siglo XX se configuran inclemente cuatro corrientes educativas:

### ***Educación físico-deportiva: el cuerpo acrobático***

Para este apartado Vázquez (1989) plantea dos estilos, *la educación física metódica*, la cual viene principalmente de Hebert cuando recupera el término de educación física, como lo plantea Zagala (2001) es un término más comprensivo para referirse a la educación corporal que el término de gimnástica y se enfoca en el uso de la educación física funcional y del uso de los gestos naturales del cuerpo, aparece en 1949 el libro *Hacia una educación física metódica* de Seurin, quien plantea una forma de ver la educación física como una disciplina educativa que propende por el desarrollo y perfeccionamiento de las funciones del ser humano, buscando mantener el máximo rendimiento de tal forma que retarde la aparición de la vejez, este forma de trabajo en la educación física se hace popular en Europa continental.

Las clases se imparten a base de “lecciones”, con ejercicios sometidos a evolución y control mediante “ejercicios-tests” que, permitirán al profesor un

conocimiento rápido y riguroso del proceso de enseñanza. La práctica se resuelve por medio de ejercicios contruidos por el profesorado o por el propio alumnado que van de lo simple a lo complejo. El procedimiento pedagógico más utilizado es la demostración. (Zagalaz, Moreno y Cachón, 2001, p. 264)

Este tipo de clases y de desarrollo de la educación física poco a poco se va convirtiendo en algo que no presenta incentivo alguno a los estudiantes, así aparece el segundo estilo, *el Deporte*, el cual viene de Inglaterra y que está soportado principalmente por el trabajo de Thomas Arnold en el siglo XIX, pero que tiene su mayor sustento en la reaparición de “los juegos olímpicos contemporáneos” que atrae como practicantes y/o espectadores a grandes masas y lleva a que el deporte se inserte en la escuela por el interés que despierta, llevándolo como lo dice Vásquez (1989), a exaltar la práctica deportiva como medio de formación del individuo como un sujeto con personalidad y respeto a las reglas de un equipo y con una búsqueda permanente del rendimiento técnico y táctico en aras de la victoria.

Sin embargo, como lo resalta Zagalaz (2001), este no es este el sentido del deporte escolar, se busca de educar a través del deporte, con el fin de alcanzar una formación integral, física, moral y social. Es así que es posible enunciar tres formas de ver el deporte hoy día:

- » Deporte recreativo, el practicado por placer y diversión, sin ninguna intención de competir o superar a un adversario.
- » Deporte competitivo, el ejercido con la intención de vencer a un adversario o de superarse a uno mismo.
- » Deporte educativo, el que tiene como pretensión fundamental colaborar al desarrollo armónico y potenciar los valores del individuo. (Blázquez, 1993, citado en Zagalaz, Moreno y Cachón, 2001, p. 264)

Como conclusión, y apoyado en Zagalaz (2001), esta tendencia podría adoptar la denominación de actividad física, pues contiene características de la recreación, el desarrollo estético corporal y de salud, fines que hoy día se plantean como ejes de desarrollo dentro de los planes de estudio en educación física en Colombia y que pretenden que se mantengan después de la etapa escolar.

### **Educación psicomotriz: el cuerpo pensante**

En esta corriente se utiliza un término de tipo pleonástico, como lo plantea Vásquez (1989), no es posible que haya una acción motriz sin el uso de la psiquis, así que a partir del término “psicomotricidad” se piensa ya en una nueva forma de ver la educación física, pues ya no se reconoce el cuerpo o el desarrollo de este como un elemento meramente biológico, sino que se busca un desarrollo



integral del sujeto entendiéndolo como una entidad psicosomática en la cual se integran de forma permanente e indivisible “el yo y el medio, ya sea físico o social. Esta entidad psicosomática se resume básicamente en el esquema corporal” (Vázquez, 1989, p. 83).

A partir de lo dicho anteriormente, es importante recalcar que la psicomotricidad es una herramienta que surge de la necesidad de trabajar con personas en condición de discapacidad, así se piensa en una *reeducación motriz*, que está enfocada en el proceso de “toma de conciencia del movimiento”, idea que se desarrolló desde 1846 como se encuentra en el libro *El tratamiento moral, higiénico y educativo de los idiotas y otros niños retrasados* de Seguín y que no solo se da en Europa, sino también en Norteamérica. Sin embargo, la psicomotricidad entra a hacer una parte importante de la educación física en el momento, como lo plantea Zagalas (2001), que se piensa en la necesidad de utilizar las técnicas de la reeducación motriz como técnicas de prevención de la reeducación, estas técnicas son:

- » El método psicocinético de Jean le Boulch, definido por el autor como un método general de educación que utiliza como material pedagógico el movimiento humano en todas sus formas.
- » La educación corporal de Louis Picq y Pièrre Vayer, quienes definen la psicomotricidad como una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la EF con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño.
- » La educación vivenciada de André Lapièrre y Bernard Aucounturier, para quienes, la psicomotricidad rebasa los límites de una técnica especializada convirtiéndose en el punto de partida de toda educación. Los aprendizajes escolares son vividos por el niño como una imposición arbitraria del adulto, y para evitar esto, los autores centran su trabajo en la educación vivenciada, donde el niño participa en su propia educación. (Zagalaz, Moreno y Cachón, 2001, p. 265)

En resumen, esta tendencia busca el desarrollo integral del sujeto a partir del movimiento, elemento que se hace fundamental en el desarrollo de la mente y por ende en el proceso de desarrollo cognitivo, tarea que hoy día está enmarcada principalmente en la edad preescolar, pero que es susceptible de seguir siendo trabajada en grados superiores sin necesidad de que se pierda su esencia.

### ***Expresión corporal: el cuerpo comunicante***

Como lo plantea Vázquez (1989), sobre los años sesenta se da un cambio de pensamiento social que repercute en la posibilidad de experimentar con el

cuerpo, en el cual emergen personajes que plantean la necesidad de romper con el concepto del cuerpo máquina y utilitario, en oposición total al deporte y la búsqueda de una expresión más libre que permitiera el encuentro del sujeto con su cuerpo, sus sensaciones y emociones, en la búsqueda del “equilibrio psico-físico del alumnado” (Zagalaz, Moreno y Cachón, 2001, p. 266).

Esta corriente presenta una gran variedad de vertientes que dificulta la unificación de un objetivo o fin determinado, termina siendo asumida por los docentes de educación física de acuerdo a sus intereses y posibilidades, como un elemento más a desarrollar dentro de los planes de estudio, “actualmente es un núcleo de contenidos de la enseñanza primaria, secundaria y bachillerato, en el que se trabajan desde las habilidades perceptivomotrices hasta las más complicadas coreografías, pasando por los cuentos motores, los bailes de salón, el *aerobic*, *step*, etc...” (Zagalaz, Moreno y Cachón, 2001, p. 266). Es decir que la expresión corporal cobra relevancia y se instaura como un elemento importante dentro del proceso de desarrollo de los sujetos, entendiéndose que este tipo de trabajado permite una integración entre el aprendizaje guiado y la posibilidad de creación, socialización y crecimiento de los individuos.

C.Puyade-Renaud destaca entre otros autores: la alianza teórica-práctica, o enseñanza-investigación; la creación colectiva, con la formación de grupos de trabajo, enseñanza, espectáculo, grupos de animación, publicaciones, etc.; el acercamiento a los problemas de formación pedagógica en sentido amplio, tanto en profesores de los centros escolares como de la universidad, así como a la formación de animadores socio-culturales; y la crítica política e institucional a través de la expresión corporal (Vázquez, 1989, p. 103)

A partir de J. Blouin Le Baron (1982), citado en Vázquez (1989), se pueden diferenciar cuatro modalidades de expresión corporal:

- » *La expresión corporal de espectáculo o escénica*, en la que el acento recae sobre la función comunicativa, que consiste en la transmisión al público de un mensaje en el que deben estar implicados un personaje con sus ideas y sentimientos y una forma gestual apropiada (técnica expresiva).
- » *La expresión corporal pedagógica*, desarrollada en el mundo escolar, que forzosamente hace referencia a las teorías psicopedagógicas predominantes y al marco institucional en el que se desarrollan. Orientada a la concienciación y máxima disponibilidad del niño y la niña, así como a los aprendizajes posteriores.

- » *La expresión corporal psicoanalítica*, ligada a la enorme variedad de psicoterapias en uso. Pretende ayudar a profundizar y expresar lo que pasa en el fondo de uno mismo. Podríamos considerarla terapéutica.
- » *La expresión corporal metafísica*, denominada así en el sentido literal de experiencia, que pretende llegar más allá de lo físico para volver a los supuestos orígenes o trascender, como superación de la finitud. (Zagalaz, Moreno y Cachón, 2001, p. 266)

### **La sociomotricidad**

Desde Vázquez (1989) se plantea la necesidad de encontrar y delimitar un objeto de estudio para la educación física, esto en aras de poder verla como ciencia y generar una especificidad; en este camino uno de las más relevantes propuestas es la de Pierre Parlebas, quien partiendo de la corriente de la psicomotricidad dice que es “el mejor rechazo al dualismo tradicional de la educación física y funda una nueva concepción de la misma en tanto que educación original, por lo que es la vía que adoptará la educación física del futuro” (Parlebas, 1967, citado en Vázquez, 1989, p. 105).

Plantea que todo el trabajo de desarrollo motriz y psíquico o mental debe estar acompañado por la interacción con los otros, con los pares, es imposible desarrollarse de manera individual, en un juego colectivo son tan importantes las propias habilidades motrices como el hecho de leer el contexto y las anticiparse a las acciones de los otros.

El trabajo de Parlebas busca integrar las tendencias de la educación física, complementándolas desde sus fortalezas y añadiendo la interacción social como elemento fundamental e interviniente en el desarrollo motriz de los sujetos, así cada acción motriz de una persona está afectada de una u otra forma por la acción motriz de los otros. De esta premisa aparece el término de sociomotricidad.

Siguiendo con la propuesta de Zagalaz (2001), a continuación se expondrán lo que ella y sus colaboradores identifican como las tendencias actuales de la educación física, partiendo del legado que ya se ha expuesto en cuanto al desarrollo de las escuelas gimnásticas desde el siglo XIX hasta la actualidad.

**Tabla 4.** Tendencias actuales de la educación física

| Corriente   | Objetivo   | Autores   |
|---|--|---|
| 1 Centroeuropea   | Esta corriente está sustentada en la escuela sueca y tiene como finalidad el desarrollo de las conductas motrices a partir del trabajo gimnástico, del deporte y del juego, además de tener como eje de trabajo el desarrollo y corrección postural, el ritmo y la danza.  | Groll, Pock, Koch, Schmidt, Mittervaue  |
| 2 Habilidades motrices básicas  | Se establecen cuatro enfoques de desarrollo, el primero el perceptivo motriz, como base de cualquier aprendizaje; el segundo, la organización neurológica en el cual se deben respetar las etapas de desarrollo del niño; el tercero, el dinámico, desde el cual se pueden modificar algunas facetas de la personalidad a partir de actividades positivas; y el cuarto, a través de los modelos de cognición que busca mejorar las funciones intelectuales y académicas por medio de la experiencia motriz | Getman, Kephart, Dolman, Delacato, Oliver, Kiphard, Cratty, Mosston, Fleishman, Bruner, Conolly, McGrew, Guilford, McClenaghan, Gallahue, Lawther, Barry, Wickstrom |
| 3 Psicomotriz   | Corriente que se mantiene y busca el desarrollo integral del niño desde trabajos en los cuales el movimiento esté acompañado por trabajos de orden mental y que se complementen durante la ejecución. Aquí importa el desarrollo mental y cognitivo a la par del desarrollo motriz.  | Picq, Vayer, Lapière o Aaccounturier, Le Boulch, Trigo  |
| 4 Educación física para alumnos con necesidades educativas especiales | Esta corriente tiene como objetivo principal la búsqueda de un desarrollo motriz que esté acompañado por la ganancia de una conciencia del movimiento, esto se dará a partir de la flexibilización y adaptación curricular de los planes de estudio en aras de atender a la población específica. Incluye actividad física, educación física, deporte, recreación, danza, las artes, medicina y rehabilitación.  |   |
| 5 Expresión y comunicación  | Se trabaja a partir del modelo rítmico, que está basado en los aportes que se hicieron desde las escuelas gimnásticas con la introducción de la música en el trabajo de desarrollo motriz e incluye la gimnasia rítmica, los aeróbicos, la gimnasia jazz, los bailes populares y los bailes de salón.  |   |

| Corriente                      | Objetivo  | Autores   |
|--------------------------------|---|---|
| 6 Multideportiva               | Se centra en el trabajo de las habilidades y destrezas motrices especializadas hacia las prácticas deportivas, plantea tres tipos de deportes: individuales, de adversario (con contacto y sin contacto) y colectivos. Todo esto debe partir de una formación inicial de las habilidades perceptivas, básicas y genéricas, dadas en los primeros años de infancia. Cabe resaltar que esta corriente tiene sus bases en el deporte educativo británico.  | Sánchez Bañuelos, Blázquez, Moral, Cantó, Hernández Manchón, Seirullo, Pila, Serra o Parlebas |
| 7 Alternativa                  | Esta corriente, proveniente principalmente de los Estados Unidos, se caracteriza por la transformación de los deportes tradicionales durante las épocas de los 80 y 90. Se identifica por situar al cuerpo en sentido de lo posmoderno, rompe con los esquemas tradicionales y propone nuevas actividades físicas como lo son el <i>skate</i> , el <i>bmj</i> , el <i>surf</i> , el parapente, el <i>fitness</i> , el <i>body bulding</i> y otra serie de actividades que poco a poco se fueron instaurando en los planes de estudio de educación física como juegos alternativos, como el <i>ultimate</i> , el <i>vóley playa</i> , el <i>bádminton</i> , etc. |   |
| 8 Actividades en la naturaleza | Esta corriente tiene como objetivo el uso del tiempo libre y el ocio; poco a poco se ha venido introduciendo en el ámbito escolar y busca enseñar a los niños y jóvenes la interacción con el entorno natural, de tal manera que no solo sirva como un elemento de desarrollo de habilidades de supervivencia, sino, que aporte en una formación de conciencia del uso de los recursos naturales. Busca identificar formas de desarrollo motriz a partir de trabajos al aire libre y en un contexto diferente al de las aulas o espacios enmarcado por la cultura de las ciudades.  |   |

| Corriente                        | Objetivo  | Autores |
|----------------------------------|---|---------|
| 9 Actividad física y salud       | <p>Esta corriente emerge como una posibilidad para la generación de hábitos de vida saludable, todo esto debido al índice de enfermedades que se presenta en la edad adulta debido al sedentarismo, se pretende formar estos hábitos desde la escuela, de tal manera que después de que el niño deje el sistema educativo pueda mantener una serie de actividades de orden físico motriz que ayuden al mantenimiento de la calidad de vida. Además de este tipo de actividades, también se incluye dentro de esta corriente, la enseñanza de hábitos alimenticios que acompañen y soporten el estilo de vida que se busca, es de recalcar que todo esto repercute en el bienestar psicológico de los sujetos, más aún cuando hoy día el tipo de vida que se lleva en las ciudades con altos niveles de estrés y sedentarismo.</p> |         |
| 10 Actividad física para mayores | <p>Esta corriente viene de la mano con la anterior, ya que a partir de múltiples estudios realizados por diferentes entes de control de salud se demostró que es necesario crear programas que permitan a las personas de la tercera edad permanecer activas y con calidad de vida, todo esto gracias a los cambios que la sociedad ha venido teniendo en cuenta a la esperanza de vida que hoy día se sitúa en más o menos 74 años para los hombres y más o menos 80 años para las mujeres.</p>  |         |
| 11 Culto al cuerpo               | <p>Esta corriente se caracteriza por la incursión de los prototipos de cuerpo ideal, que puede darse en cualquier edad y hace parte de la sociedad del marketing en la que vivimos, esto hace que a nivel social se busque la aceptación de la imagen; imagen que está ligada a procesos de hábitos de vida saludable en cuanto a la práctica de actividad física y manejo de dietas de tipo saludable. Todo redundando en la "idea social" del cuerpo perfecto, idea que no es compartida desde la educación física escolar, pero que en la sociedad ha tomado fuerza y por lo tanto esto ha ayudado a la proliferación de sitios específicos de trabajo para la construcción corporal o el <i>body building</i> como los gimnasios.</p>   |         |

Fuente: adaptada de la propuesta de Zagalaz (2001).

Estas nuevas tendencias expuestas muestran que no están alejadas de lo que se ha venido desarrollando desde las mismas escuelas gimnásticas a finales del siglo XIX, es toda una transformación de las ideas iniciales, pero puestas en diferentes contextos y con objetivos diferentes.

Estas tendencias se viven hoy alrededor del mundo entero, tanto así que tendencias como la alternativa ya tienen eventos de orden mundial en el cual se califican y escogen a sus mejores representantes, mostrando que este tipo de prácticas se han venido abriendo paso en medio de un grupo de deportes llamados tradicionales y que tiene por rutina ya sus eventos establecidos con cierta periodicidad.

En cuanto a la escuela, muchas de estas actividades se van insertando poco a poco a las prácticas en el aula, hoy día muchos profesores por iniciativa propia han incluido prácticas de deportes alternativos o prácticas de actividad física en aras de enseñar a sus estudiantes otras formas de acción motriz.

## **TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA COLOMBIANA**

Colombia ha recibido todo el proceso de formación del profesorado, principalmente de los modelos pedagógicos europeos y estadounidenses, por lo mismo es muy difícil pensar en que se desarrolle una educación física diferente a la que se trabaja en el mundo. Para tomar el caso colombiano se revisa lo planteado dentro los lineamientos curriculares del año 2000 planteados por el Ministerio de Educación Nacional, pues este documento es el que permite identificar la forma en que se ve la educación física en el país.

En los lineamientos, desde la perspectiva de tendencias de la educación física se hacen dos planteamientos, los cuales se encuentran interrelacionados: el primero habla sobre los énfasis en la educación física:

- » Énfasis en la enseñanza y práctica del deporte y la condición física.
- » Énfasis en las actividades recreativas y de tiempo libre.
- » Énfasis en la psicomotricidad.
- » Énfasis en la estética corporal, el mantenimiento de la forma y la salud.
- » Énfasis en la expresión corporal, danzas y representaciones artísticas.

Estos énfasis vienen amarrados a un proceso de construcción de los objetivos y fines de la educación física y se encuentran inmersos en las prácticas escolares dadas por las necesidades o intereses de los docentes y los modelos pedagógicos de las instituciones educativas.

se fundamentan en diferentes disciplinas científicas, en especial las ciencias biológicas, la pedagogía y la psicología y no se manifiestan de manera pura, sino que entre ellas se producen distintas formas de relación y combinación. A través de ellas se plantean los objetivos que se ha propuesto la educación física escolar, entre los cuales están la contribución a la formación integral del ser humano, la educación del movimiento y las capacidades psicomotrices y físicas, la salud, la formación de valores sociales, éticos y estéticos, la formación de hábitos de ejercicio e higiene, el aprendizaje de prácticas deportivas y recreativas, el uso del tiempo libre, el desarrollo de la capacidad física y la formación para el manejo postural. (Ministerio de Educación Nacional, 2000)

En estrecha relación con estos énfasis planteados, se presentan los objetos de estudio, que hacen parte de la discusión de los académicos que tratan de asumir una postura referente al deber ser de la educación física, en el documento de los lineamientos curriculares se plantean los presentados en la tabla 5.

**Tabla 5.** Objetos de estudio de la educación física

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Objeto de estudio              | Autor   |
| EL cuerpo y el juego           | Ommo Gruppe   |
| El hombre en movimiento        | José María Cajigal                                    |
| Educación por el movimiento    | Jean Le Boulch  |
| Cultura física                 | Lev Matviev, Caridad Calderón                         |
| El movimiento en acción        | Kurt Meinel   |
| Cultura del movimiento         | Bart Crum   |
| Deporte                        | Herbert Haag, Roland Maul, Ommo Gruppe, Voiger Ritner |
| Conducta motriz, acción motriz | Pierre Parlebás                                       |
| Experiencia corporal           | Jean Barreu y Jean Morne                              |

**Fuente:** tomado de Lineamientos curriculares en Educación Física, Recreación y Deporte, MEN (2000)

Estos objetos de estudio se plantean desde la necesidad de entender el quehacer y la especificidad de la educación física; sin embargo, Hernández y Rosas (2013) van un poco más allá, planteando que es importante mostrar que para poder hablar de un objeto de estudio, es imprescindible hablar de sus sustento epistemológico, estos autores recogen las propuestas del Ministerio de Educación Nacional (2000) y las de Vázquez (2001) y presentan un documento que explica esos elementos epistemológicos que se deben tratar.



**Tabla 6.** Elementos epistemológicos de la educación física

| Enfoque y autor                               | Fundamento epistemológico  | Objetivos   |
|---|--|---|
| Expresión corporal<br>Claude Puyade-Renand    | <p>La fenomenología, el cuerpo como unidad significativa. "A diferencia de las posturas mecanicistas que consideran el cuerpo como un producto de la naturaleza, en la fenomenología, el cuerpo es una unidad de significación, ya que la única manera de conocer el cuerpo es vivirlo, experimentarlo y la experiencia que tenemos del cuerpo propio se distiende hacia un mundo significativo. Las percepciones hacen parte de la 'corriente' de las vivencias, de hecho, son expresiones o relaciones de sentido que establece mi cuerpo en el mundo. 'El cuerpo-propio no es el objeto del mundo, sino el medio de nuestra comunicación con él al mundo; es el horizonte latente de nuestra experiencia' (Merleau-Ponty, 1975: 110)" (Gallo, 2006).</p>  | <p>Reinserción de la expresión en el campo del lenguaje, instauración de una pedagogía abierta en la que el docente y estudiante son investigadores desde la teoría y la educación conocimiento de sí mismo y comunicación con los otros.</p> <p>Cuerpo expresivo del estudiante de educación física, en la relación pedagógica en general y en la mediación entre la educación física y la artística como alternativa a la escasa creatividad de los juegos deportivos.</p>  |
| El hombre en movimiento<br>José María Cagigal | <p>El humanismo tiene su fundamento filosófico en las corrientes del existencialismo y la fenomenología, constituyéndose como una postura alterna con la que se explican la naturaleza y existencia humanas. De acuerdo con la primera, el hombre es el centro de la vida al crear su personalidad conforme a las decisiones que toma frente a las situaciones que se le presentan. Por ello, el ser humano se define como un agente electivo, libre para establecer sus propias metas en la vida, responsable de sus propias elecciones y capaz de elegir su destino. Por su parte, la fenomenología considera que la percepción o cualquier actividad de aprendizaje externa (situaciones planteadas por la realidad) o interna (de reflexión, o elaboración) al sujeto, es un acontecimiento subjetivo, individual, que deja huellas previas a cualquier labor cognitiva que le permite tomar conciencia y dar significado a su realidad, enriqueciendo sus conocimientos y sabiduría.</p> <p>De ambos planteamientos derivan las siete máximas sobre el humanismo, como lo plantea Ramírez (2009):</p> | <p>La educación física debe partir de dos patrones inspiradores y correctores de toda realidad cultural y educativa: el individuo humano y la sociedad.</p> <p>La educación física como parte propedéutica de una cultura física debe reconocer las dos grandes realidades antropológicas: cuerpo y movimiento: el individuo conoce el mundo que le rodea a partir de su entidad corporal; el hombre vive en movimiento</p> <p>Integración del hombre al mundo social.</p> <p>Consolidar una teoría de la educación física, que reconozca al hombre como eje central de su propuesta</p> <p>Profesionalizar y generar reconocimiento al docente de educación física, que debe ser un especialista en su área.</p> |

| Enfoque y autor   | Fundamento epistemológico  | Objetivos  |
|---|--|--|
| <p>El hombre en movimiento<br/>José María Cagigal</p> <p>El Deporte<br/>Ommo Gruppe, Herbert Haag,<br/>Roland Naul, Voiger Ritner</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para explicar y comprender al ser humano, debemos estudiarlo en su totalidad.</li> <li>2. El hombre posee un núcleo central estructurado (yo, sí mismo) que le permite ordenar el mundo interno y las percepciones tomadas del exterior, para adaptarse.</li> <li>3. El hombre tiende en forma natural hacia su autorrealización.</li> <li>4. El hombre es un ser en un contexto humano, vive en relación con otras personas (característica inherente a su naturaleza).</li> <li>5. El hombre es consciente de sí mismo y de su existencia. Las personas se conducen en el presente, de acuerdo con lo que fueron en el pasado y preparándose para vivir el futuro.</li> <li>6. El ser humano tiene libertad y conciencia propia para elegir y tomar sus propias decisiones.</li> <li>7. El hombre es intencional, sus actos se reflejan en las propias decisiones o elecciones y da estructura a su identidad distinguiéndose de los demás (p. 150).</li> </ol> <p>Positivismo: acepta con el empirismo que el fundamento de todo nuestro conocimiento es la experiencia sensible y afirma que el único conocimiento posible es aquel que nos suministran las ciencias naturales, tomando como medio por excelencia para ello el método científico. Afianza el concepto mecanicista del hombre, centrando su atención en la eficiencia y en la eficacia del movimiento. Visión idealista: el deporte es un medio para educar (Listello, 1959).</p> | <p>Adquisición de técnicas y modelos contrastados ya sea por la ciencia o por el entrenador y/o campeón deportivo.</p> <p>Formación biopsicosocial del hombre.</p> <p>Desarrollo de la condición física.</p> <p>Exaltación de la individualidad o de las capacidades del equipo.</p> <p>Sometimiento y cumplimiento de reglas.</p> <p>Rendimiento y competición.</p> |

| Enfoque y autor  | Fundamento epistemológico  | Objetivos   |
|--|--|---|
| <p>La "psicocinética": concepción del movimiento humano<br/>J. Le Boulch</p> <p>El juego<br/>Omno Gruppe</p> | <p>Está influenciada por la fenomenología, corriente filosófica fundada en Alemania por Husserl, la cual se plantea como la ciencia de lo que se manifiesta en la conciencia. El método fenomenológico consiste en describir los contenidos de conciencia tal como nos son dados en los actos en que aprehendemos, sin afirmar ni negar que esos contenidos corresponden a algo real en el mundo. Este abstenerse de juzgar acerca de la realidad extramental a que pueden referirse los contenidos de conciencia o llamada por Husserl "epojé fenomenológica", es decir, "el poner entre paréntesis la existencia" que no es lo mismo que negar, sino simplemente hacer la descripción del objeto no en cuanto existente, sino según el aspecto en que se da la conciencia en la intuición.</p> <p>Fenomenología existencial, Heidegger, es el fundador de esta corriente filosófica, que, frente a las abstracciones de los idealistas, analiza la existencia humana de modo concreto, es decir, todo aquello que constituye la experiencia inmediata del sujeto humano: la libertad, la decisión, el compromiso, el proyecto de vida, la angustia, por eso señalan los existencialistas que el ser humano no "es", sino que "existe". Pero existir no significa lo mismo que en la metafísica tradicional, sino un ser que es capaz de escoger entre posibilidades y además es capaz de comprenderse a sí mismo. La fenomenología del ser es la existencia. El cuerpo desempeña un papel importantísimo porque es a través de él que la conciencia se conecta con el mundo. Heidegger considera que el hombre es siempre hombre en situación (en la sociedad, en la familia, en la guerra).</p> | <p>Está influenciada por la fenomenología, corriente filosófica fundada en Alemania por Husserl, la cual se plantea como la ciencia de lo que se manifiesta en la conciencia. El método fenomenológico consiste en describir los contenidos de conciencia tal como nos son dados en los actos en que aprehendemos, sin afirmar ni negar que estos contenidos corresponden a algo real en el mundo. Este abstenerse de juzgar acerca de la realidad extramental a que pueden referirse los contenidos de conciencia o llamada por Husserl "epojé fenomenológica", es decir, "el poner entre paréntesis la existencia" que no es lo mismo que negar, sino simplemente hacer la descripción del objeto no en cuanto existente, sino según el aspecto en que se da la conciencia en la intuición.</p> <p>Reconocimiento de la educación física y de su importancia para la formación y educación del joven.</p> <p>Tiene a la educación y formación de todo el hombre, en este sentido hay que entender la educación física como un "principio" necesario de la educación. "La educación es mucho más que educación física, pero es muy poco sin ella" (Gruppe, 1976, pág. 50).</p> <p>Relación del hombre con el cuerpo, desde la formación corporal y formación del carácter, se debe conseguir el "recte ludere", pero además se debe esforzar por llevar a un "recte vivere".</p> <p>El juego como forma fundamental de la existencia.</p> <p>El juego favorece la vida en comunidad y el desarrollo caracterológico.</p> <p>Desarrollo de la interiorización corporal.</p> |

| Enfoque y autor   | Fundamento epistemológico  | Objetivos  |
|---|--|--|
| <p>El juego<br/>Ommo Gruppe</p>                               | <p>La fenomenología existencial, desde Bollnow (1984), ha ensayado una antropología pedagógica que trata de aclarar las relaciones entre el fenómeno educacional y el modo de vivir y de existir del hombre. Toda práctica educativa solo es coherente e inteligible a partir de la concepción antropológica que le es immanente, de manera explícita o implícita. Hay tres dimensiones que están implícitas en esta relación: la interpersonalidad, la socialidad humana y la autotranscendencia.</p>   |  |
| <p>Sociomotricidad<br/>Pierre Parlebas</p>                    | <p>Fenomenología: corriente filosófica fundada en Alemania por Husserl, es la ciencia de los que se manifiestan en la conciencia. El método fenomenológico consiste en describir los contenidos de conciencia tal como nos son dados en los actos en que aprehendemos, sin afirmar ni negar que esos contenidos correspondan a algo real en el mundo. Este abstenerse de juzgar acerca de la realidad extramental a que puedan referirse los contenidos de conciencia o llamada por Husserl, "epoché fenomenológica", es decir, "el poner entre paréntesis" la existencia, que no es lo mismo que negarla, sino simplemente hacer la descripción del objeto no en cuanto existente sino según el aspecto en que se da la conciencia en la intuición.</p> | <p>Concretar una epistemología propia de la educación física buscando unas bases científicas, integrando diferentes tendencias a partir de las conductas motrices.</p> <p>Legitimación y especialización profesional de educación física.</p> <p>Desarrollo de las conductas motrices como objeto de estudio único.</p> <p>Desarrollar un trabajo de tipo investigativo 'experimental', a partir de la observación como técnica, de la lógica interna de los deportes.</p> <p>Desarrollo de la dimensión social del estudiante y la psicomotricidad como base de la sociomotricidad.</p> |
| <p>Experiencia corporal<br/>Jean J. Morne y Jean Baurreau</p> | <p>La fenomenología, el cuerpo como unidad significante, existencialismo, lo que mi cuerpo es para mí. Merleau-Ponty hace un análisis fenomenológico de la naturaleza humana y establece una intrincada relación entre la construcción de la conciencia del sujeto con las diversas relaciones que establece con el mundo a partir de la significación que él le confiere.</p>   | <p>Se pretende dar cuenta de todas las actividades corporales (deporte, yoga, juego, etc.) y unificarlas en un objeto de estudio: "la experiencia corporal". Siendo este un término incluyente que quiere abandonar la visión segmentada de la actividad física para sugerir una visión holística, totalitaria, universal de la intervención de la educación física en los procesos de desarrollo humano.</p>  |

| Enfoque y autor  | Fundamento epistemológico   | Objetivos   |
|--|---|---|
| Experiencia corporal<br>Jean J. Morne y Jean Baurreau      |   | Se erige desde perspectiva humanista para dar origen a una propuesta de la educación física basada en el hombre y no en la actividad en sí: propone resaltar una nueva forma de interpretar al mundo. Pretende abrir las posibilidades de cualquier práctica del movimiento del cuerpo en donde se promueven la generación de experiencias con significado para los sujetos.  |
| Cultura física<br>Lev Matviev 1970 - Caridad Calderón 1990 | <p>Se fundamenta en la teoría crítica de la sociedad (Marx) con énfasis en el conocimiento social. Es dialéctica y su sustento filosófico es el materialismo histórico.</p> <p>Realiza permanentemente análisis de la realidad social y establece relaciones con el conocimiento en donde prevalece la teoría crítica y la acción comunicativa.</p> <p>Llámeselo materialismo dialéctico, porque su modo de abordar los fenómenos de la naturaleza, su método de estudiar estos fenómenos y de concebirlos, es dialéctico, y su interpretación de los fenómenos de la naturaleza, su modo de enfocarlos, su teoría, materialista.</p> | La educación física como fenómeno social debe enfrentar y resolver los dos grandes problemas educativos que tiene como encargo social: la formación de habilidades motoras y la preparación física de los sujetos, de tal manera que se formen individuos sanos, fuertes y con una serie de habilidades que les permitan en forma eficaz y productiva desarrollar sus potencialidades en beneficio de los intereses de la sociedad en que conviva.  |
| Didáctica del movimiento<br>Kurt Meinel                    | <p>Materialismo dialéctico: concepción dialéctica del universo que complementa el concepto de materialismo histórico.</p> <p>Precisa los límites entre la filosofía y la ciencia, cuando Engels reserva a la filosofía "la doctrina del pensamiento y sus leyes", es decir, la lógica formal y la dialéctica. Se concluye que la realidad del mundo natural y de la historia es la única existente y no implica referencia alguna a otro tipo de realidad, esta condición impulsa más a estudiar a fondo la realidad, con la seguridad de poder comprenderla, dada la unidad entre ella y nuestro pensamiento.</p>                    | <p>Las necesidades y cuestiones planteadas por la práctica deportiva están fundamentadas a partir de dos premisas: por un lado, al examen del desarrollo histórico del problema del movimiento y por el otro, al estado actual de desarrollo y del objetivo de formar personas sanas, con una educación completa, capaz y dispuesta a desarrollar el socialismo. Bajo estos referentes, los propósitos de la didáctica del movimiento son:</p> <p>Caracterización de los rasgos esenciales de una ejecución óptima de los movimientos deportivos.</p> |

| Enfoque y autor                         | Fundamento epistemológico   | Objetivos   |
|---|---|---|
| Didáctica del movimiento<br>Kurt Meinel |   | <p>Clasificación y sistematización de las formas deportivas de movimiento.</p> <p>Investigación del desarrollo del movimiento en la vida individual, bajo el aspecto de la práctica del deporte.</p> <p>Caracterización del aprendizaje dinámico.</p> <p>Investigación del desarrollo histórico de las técnicas deportivas y de la dinámica deportiva.</p> <p>Adiestramiento de la capacidad de visión del movimiento.</p> <p>La utilización de los conocimientos sobre el movimiento en la práctica educativa.</p> |
| Cultura de movimiento<br>Bart J. Crum   | <p>Materialismo dialéctico: concepción dialéctica del universo que complementa el concepto de materialismo histórico.</p> <p>Precisa los límites entre la filosofía y la ciencia, cuando Engels, reserva a la filosofía "la doctrina del pensamiento y sus leyes" es decir la lógica formal y la dialéctica. Se concluye que la realidad del mundo natural y de la historia es la única existente y no implica referencia alguna a otro tipo de realidad, esta condición impulsa más a estudiar a fondo la realidad, con la seguridad de poder comprenderla, dada la unidad entre ella y nuestro pensamiento.</p> | <p>Debe formar a los jóvenes y a la sociedad en su conjunto, dentro de un marco de actividad física que traspase los muros de la escuela, desarrollando hábitos de actividad del sujeto en toda su vida.</p> <p>Cambio cultural en la práctica de formación del docente.</p>  |

**Fuente:** tomado y adaptado de Hernández y Rosas (2013).

De esta manera se concreta lo propuesto desde el texto *Lineamientos curriculares* del Ministerio de Educación Nacional y se les da el soporte teórico a esos posibles objetos de estudio de la educación física.

Entonces, retomando los lineamientos curriculares, se plantea en este texto la manera en que realmente se propone desarrollar la educación física en Colombia, como ya se mencionó anteriormente, en el país se ve la mezcla de los énfasis propuestos y por ende el trabajo de los objetos de estudio también se mezclan y entrelazan en determinados momentos, dependiendo del contexto y el fin que se busque de acuerdo a lo que se planea. En un mundo globalizado

como el actual es realmente difícil pretender sesgar o delimitar de manera radical la manera en que se puede evidenciar, asumir y trabajar la educación física.

Al final del texto se plantea que la educación física en el país debe trabajarse desde unos procesos, que, aunque indivisibles, se dividen para poder entenderlos.

**Tabla 7.** Procesos, componente y perspectivas de logro de la educación física

| Procesos                             | Componentes  | Perspectivas de logro   |
|--------------------------------------|--|---|
| Desarrollo físico motriz             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Biológico</li> <li>Físico</li> <li>Biosíquico</li> </ul>  | Valoración de la potencialidad de sí mismo como humano y como especie               |
| Organización del tiempo y el espacio | <ul style="list-style-type: none"> <li>Construcción personal de tiempo y el espacio</li> <li>Construcción social de tiempo y el espacio</li> </ul> | Ubicación en la acción inmediata y próxima en la perspectiva individual y colectiva |
| Formación y realización técnica      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Técnicas del cuerpo</li> <li>Acciones básicas</li> <li>Acciones complejas</li> </ul>                        | Apropiación cultural y creación en la multiplicidad de prácticas de la cultura      |
| Interacción social                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Hábitos</li> <li>Usos</li> <li>Valores</li> <li>Lenguajes</li> </ul>  | Construcción y proyección personal y social de una ética                            |
| Expresión corporal                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Emoción</li> <li>Ambientes</li> <li>Sensibilidad</li> </ul>   | Comunicación y elaboración estética   |
| Recreación lúdica                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Vivencia</li> <li>Actitud</li> </ul>  | Reencuentro consigo mismo y con los demás en ambientes libres                       |

**Fuente:** Ministerio de Educación Nacional (2000).

Estos procesos más tarde en el 2010 con el documento n° 15 “Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte” se convierten en competencias y se dividen de la siguiente manera:

- » *Competencia motriz*, la cual comprende el desarrollo motor, técnicas corporales, condición física y desarrollo lúdico motriz.

- » *Competencia expresivo corporal*, la cual contiene el desarrollo de los lenguajes corporales.
- » *Competencia axiológica corporal*, la cual tiene su soporte en el desarrollo del autocuidado y las relaciones sociales.

Pero sigue manteniendo el principio de recoger e integrar todos los énfasis actuales.

De esta manera, se puede entender que en Colombia se encuentran todas las tendencias que a nivel mundial se registran, pero que el ministerio ha tratado de realizar una integración que permita el trabajo de todos los aspectos del desarrollo físico, corporal y motriz dando libertad a los docentes de realizar sus planeaciones y proyecciones desde los fundamentos epistemológicos que cada uno prefiera.

Para finalizar este capítulo es necesario realizar un pequeño recorrido por la investigación en educación física que se da en el país, así en el último registro (2018) de grupos de investigación de Colciencias, se encontró una validación de un total de 18 grupos de investigación en educación física en todo el país, los cuales presentan una gran diversidad de planteamiento de objetos de estudio, y que se podría dividir en:

- » *Investigación en educación física*, dentro de la cual se hacen revisiones respecto a sus didácticas, el rol del docente, y su funcionalidad social.
- » *Investigación acerca del cuerpo*, desde perspectivas fenomenológicas y sociales, dentro y fuera de la escuela.
- » *Investigación en deporte*, en la cual se revisan todos los aspectos del desarrollo fisiológico del deportista y el entrenamiento deportivo desde el paradigma científico cuantitativo, también se encuentran trabajos desde la perspectiva cualitativa en cuanto al uso del y representación social del deporte, todo esto en diferentes edades, grupos poblacionales y niveles del deporte.
- » *Investigación en recreación*, desde una perspectiva social y sus representaciones
- » *Investigación en salud*, en la cual se ve la relación de la actividad física y los procesos de salud de la población colombiana.

En conclusión, los procesos de conformación, conceptualización y objetivación de las tendencias en la educación física han venido sufriendo algunos cambios, desde los cuales hoy se puede pensar en la investigación, proceso que inició desde las escuelas gimnásticas en su fase científica y desde donde se dieron



bases para comprender la educación física, la recreación y el deporte desde unas perspectivas más incluyentes y con posibilidad de proyección.

Sin embargo, aún hoy esas escuelas gimnásticas son referentes que en muchos casos se utilizan para el trabajo en el aula, aún hoy los cuentos motores de la escuela alemana aparecen como estrategia didáctica, la evolución de la rítmica se hace presente en la gimnasia jazz y el método Dalcroze es utilizado en los procesos de sensibilización de los niños con la música y el movimiento, y alguno que otro se atreve a plantear que los inicios del *parkour* se dan con Hébert en la escuela francesa; estos son solo algunos ejemplos de cómo las escuelas han trascendido en el tiempo.

El trabajo realizado por los grandes referentes epistemológicos permite entender la riqueza y multiplicidad de posibilidades de trabajo, desarrollo y finalidades de la educación física, que dan una gran variedad de acciones pedagógicas y de formación, permite entender la posibilidad de la experimentación y libre desarrollo de los niños, la importancia del juego en la conformación de los sujetos y su inmersión en la sociedad.

Y para cerrar, actualmente la educación física se ve como un marco general de todos los procesos de desarrollo motriz y lo que ello conlleva, se muestra como un campo de acción para la investigación en el cual se pueden desarrollar gran diversidad de objetos de estudio que redunde en una representación social de la misma con más sentido y objetividad.

### CAPÍTULO 3

# LA PEDAGOGÍA CORPORAL COMO DISCURSO ACTUAL SOBRE EL CUERPO

Frente a variados discursos sobre el cuerpo se tiene una sola premisa: la pedagogía corporal es necesaria porque en ella se funda el cuerpo como un estamento simbólico, subjetivado, incorporado, corporificado y porque busca comprender de manera distinta –no única– el hecho que se tiene un cuerpo más allá de lo material y físico, permitiendo que la educación física de otra lectura a sus prácticas de enseñanza basada en la pedagogía corporal y a su vez, que la pedagogía corporal aporte a los procesos pedagógicos en general en la escuela y en todos los estamentos e instituciones.

La pretensión de este capítulo es partir de una mirada histórica del concepto de cuerpo, desentrañando los significados que a través del tiempo han establecido las culturas y sociedades y que han influenciado de manera directa en el desarrollo de estas cuestiones corporales en la educación y la pedagogía. Como segundo apartado, se señalan algunas ideas desde la fenomenología para entender los motivos del establecimiento del cuerpo como algo mecanizado, mercantilizado y cuantificable y se presenta la discusión de los aportes que desde la fenomenología se han desarrollado para la constitución de la pedagogía corporal. Por último, basándose en Planella (2006) y Merleau-Ponty (1974), se establece el concepto de pedagogía corporal, sus implicaciones y cuatro categorías para el estudio de las pedagogías corporales. Más que una revisión, este texto

puede establecerse como una ambición de construir la pedagogía corporal como un aporte a la educación física y a la pedagogía en general.

## APROXIMACIÓN CONCEPTUAL SOBRE EL CUERPO

En este primer apartado se hará un recorrido por los distintos significados etimológicos e históricos que ha tenido el concepto de cuerpo. Con esta revisión como referente primario, lo que se pretende es comprender cómo el cuerpo ha sido visto por las distintas culturas y cómo estas nociones han influenciado el discurso y las prácticas actuales.

Siguiendo de cerca el trabajo realizado por Gallo (2010), el concepto de cuerpo se ha establecido en distintas culturas y civilizaciones, influenciado lógicamente las prácticas que se han establecido en la historia. A continuación, se muestran algunas de esas características.

Desde la cultura hebrea se desprenden tres conceptos que luego, serán retomados por otras culturas, *basar*, *nefesh* y *ruah*, son conceptos que se refieren a lo corporal en esta cultura. El término *basar*, pasa a ser traducido al griego como *sarx* y al latín como *caro* –carne–. El sentido que tiene *basar* es el de relación social, aquella que permite a los sujetos comunicarse. *Basar*, entonces, se refiere a nombrar al hombre entero; *nefesh* pasó al griego como *psyché*, en latín como *ánima*. Es entendido como una entidad espiritual y corpórea al tiempo; *ruah* fue traducido al griego como *pneuma* y al latín como *spiritus*, que significa viento o respiración, indicando una relación de Dios y el hombre. Como se ve, existe desde la cultura hebrea un ligero tránsito hacia las demás culturas de ese cuerpo como un ente material y físico, que lógicamente encarna las prácticas que se suscitaron después.

Para los griegos el discurso del cuerpo está definido por el lema platónico: el cuerpo es la cárcel del alma (Gallo, 2010). Definir el cuerpo en la cultura griega radicaba en la palabra *soma*, que hace referencia al cuerpo, al cadáver, al individuo y que da inicio, como lo señala Gallo (2010), a la antropología dualista en la cultura de Occidente. En el Fedón, Platón se preocupa más por el alma que por el cuerpo en donde menciona que este último es impedimento para llegar a la sabiduría, expresando que las cosas de la verdad no se perciben con el cuerpo sino con el alma, por ello el menosprecio a la entidad corpórea. El *soma* en Platón es la existencia somática, la facticidad de la existencia y la *psyché* es un modo de existir que no es visible e inmaterial (Gallo, 2010). Así entonces en Platón el cuerpo es entendido como un mal en donde el cuidado del cuerpo es esclavitud. Por otro lado, Aristóteles se hizo partidario de la idea platónica cuando enuncia que el cuerpo es un instrumento del alma, conformado un compuesto único y natural que se relacionan como la materia y la forma (Gallo, 2010).

Ahora bien, el término en castellano que se utiliza proviene del latín *corpus, corporis*, que significa carne, es decir, solo connota al cuerpo como un conjunto de material –huesos, carne, órganos, músculos–. Planella (2006), en esto, afirma: “La concepción del cuerpo está ligada con la materialidad y por lo tanto es fundamento de la construcción dicotomizada del hombre. Si el cuerpo se relaciona con la parte físico/material de la persona, usar el término para designar cadáver, reforzará esta negatividad existente” (p. 36).

Asumido este concepto de cuerpo desde lo material, reduce su propio significado. Lo que hay que entenderse entonces es que, desde las civilizaciones antiguas, el cuerpo ha sido entendido como algo separado de todo y como un ente material únicamente. “El cuerpo representa exclusivamente la parte física de la persona y no existe posibilidad para una hermenéutica corporal fundamentada en la perspectiva simbólica del mismo. Lo corporal es sinónimo de lo físico y aquello físico se encuentra contrapuesto a aquello psíquico, verdadero núcleo central de la persona” (Planella, 2006, p. 37). Más adelante se tocará el tema del dualismo corporal propuesto por Descartes y de las concepciones de *Korper* y *Lieb* desde la significación del cuerpo simbólico como estrategia para el análisis del concepto de cuerpo.

Ya un poco más moderno, el concepto de cuerpo ha mutado a distintas concepciones desde las dinámicas sociales y culturales. Así, otras de las categorías que se pueden tener respecto al cuerpo son: *body-building* –construcción del cuerpo por medio del ejercicio–, *body language* –planteando un cuerpo que comunica–, *body piercing* –un cuerpo modificado y decorado– *the body politic* –considerado como un territorio político–. Todas estas categorías sobre el cuerpo han sido construidas desde la concepción del cuerpo objeto, de la cosa, del cuerpo objetivado.

Ante tal repertorio de concepciones sobre el cuerpo y ante la imposibilidad de este escrito de definir desde todas las aristas el concepto de cuerpo, Planella (2006) hace referencia a tres características fundamentales que vale la pena relacionar en este capítulo, comprendiendo que aportan a la discusión que se plantea más adelante: los principios para entender los discursos y las definiciones sobre el cuerpo.

En primer lugar, Planella (2006) menciona que el cuerpo hace referencia a la parte física de la persona. Esto quiere decir que el cuerpo desde su parte anatómica define a la persona en cualidades exteriores, lo que configura una mirada materialista del cuerpo; en segundo lugar, señala que el cuerpo se entiende como contraposición al alma. La mayoría de las definiciones comprende al cuerpo desde una posición dualista; en tercer lugar, reitera que el cuerpo se concibe como sinónimo de persona.

El recorrido anterior y, sobre todo, las conclusiones sobre el concepto de cuerpo presentadas por Planella (2006) son de gran utilidad para este capítulo, ya que conforman en primera instancia uno de los referentes para generar la discusión en torno a lo que se pretende proponer como pedagogía corporal.

## **LA FENOMENOLOGÍA Y LA LUCHA CONTRA LOS DUALISMOS**

Al plantear los conceptos anteriores sobre el cuerpo solo queda una salida: proponer la pedagogía corporal como garante de estudio y tratamiento de manera distintiva del cuerpo en la educación y la pedagogía. Pero para ello, el siguiente apartado profundiza sobre el dualismo cartesiano y sobre los puntos a favor de lo corporal que plantea la fenomenología.

### ***El dualismo cartesiano***

Descartes en su sexta meditación expone la separación del alma y el cuerpo. Este dualismo es expresado en que el alma *–res cogitans–* y el cuerpo *–la res extensa–* son dos instancias separadas, apartadas, sin ninguna relación entre sí, lo que imposibilita el reconocimiento de las sensaciones y de la interpretación del mundo por medio de los sentimientos. Descartes asume su *yo pienso* desde un plano objetivo que no tiene en cuenta la sensibilidad.

Y es importante partir de este dualismo planteado por Descartes para justificar por qué el cuerpo ha sido visto como algo negativo y que, por ende, ha sido eliminado de algunos espacios de la sociedad como la escuela, asumiendo que cuando se piensa la cuestión de la corporalidad se está cayendo en banalidades, en sin sentidos, en reflexiones innecesarias. En esto, Gallo (2010) resalta:

con esta separación ontológica, con esta ruptura entre cuerpo y mente se desencadena una tensión que recorre el pensamiento filosófico de la edad moderna. De una parte, reduce al hombre a cosa pensante y de otra, no sólo reduce el cuerpo a una cosa, como una cosa (*res*) entre las cosas de la naturaleza; sino que, además, niega la experiencia sensible como conocimiento digno de la confianza mediado por la corporalidad, la sensibilidad, los sentidos. (p. 29)

Entonces para hablar sobre el cuerpo es importante reconocer el discurso que, profundizado por Descartes, influyó la filosofía moderna respecto al concepto de cuerpo y a su determinación en los escenarios de desarrollo del hombre.

Como lo menciona Gallo (2010), Descartes fija dos líneas de pensamiento respecto a lo corporal. La primera, establece la separación ontológica entre dos sustancias, la corpórea y la espiritual. Esto quiere decir que el hombre se

desarrolla teniendo en cuenta que, el cuerpo nada tiene que ver con el espíritu, y viceversa. Que no tiene injerencia ni influencia alguna lo que una parte haga para la otra. Aquí Descartes denomina al cuerpo como *res extensa* y a la mente como *res cogitans*, donde el cuerpo es opuesto a la substancia pensante.

A partir del interrogante planteado por el propio Descartes: "¿Qué soy yo? Una cosa que piensa", el autor determina que el yo en una cosa pensante, la interior, y que sumarle a eso algo exterior, sería un gran problema por el proceso mismo. Aquí es en donde Descartes menciona que el alma se puede representar sin cuerpo, porque los cuerpos exteriores deben pensarse independientes, sin la presencia de alma. Así, Descartes privilegia la *res cogitans* y descarta la *res extensa*.

Con lo anterior, con ese privilegio, el cuerpo se convierte en una substancia negativa, porque el desarrollo del intelecto y del conocimiento no se lleva a cabo por el trabajo del cuerpo, sino por el de la mente. Así pues, el cuerpo no se puede asociar con el pensamiento, pues nada produciría. Se presenta entonces aquí la idea de un cuerpo, de un sujeto separado de sí mismo, pues para Descartes "las ideas poseen un valor objetivo en términos de la verdad del conocimiento" (Gallo, 2010, p. 28).

La segunda línea de pensamiento planteada por Descartes tiene que ver con la unión de la mente y el cuerpo, por medio de la glándula pineal. Teniendo en cuenta esto, el cerebro se utilizaría como mediación para la unión del alma y el cuerpo, y no como agente dinamizador y potenciador de su configuración y conjugación. "Quiere decir que el alma informa todo al cuerpo, pero su principal asiento está en el cerebro" (Gallo, 2010, p. 29). Entonces, Descartes planteaba el asunto de la glándula pineal porque para él, allí se unían el alma y el cuerpo por medio de acción del cerebro. Algo así como especie de un receptor que intermedia para posibilitar el paso de información de uno hacia el otro.

Con este pensamiento, Descartes asegura que la relación entre lo físico y lo espiritual se da como algo causal, en donde una substancia influencia a la otra y viceversa. "No hay ninguna afinidad, por ejemplo, entre la sensación de la cosa que provoca el dolor y el pensamiento de tristeza que resulta de esa sensación" (Descartes, 1997, p. 69). Entonces ese yo existo se propone solo de manera mental, en donde se privilegia la mente, y el cuerpo queda relegado, sin tener en cuenta que, para existir, se necesita masa, se necesita cuerpo, y que ese cuerpo se comunica por medio de sensaciones.

Pero ¿para qué estudiar a Descartes? Tener en cuenta el planteamiento de este autor respecto al dualismo que propone, suscita la reflexión en torno a conceptos tales como sensación y percepción, que han sido estudiados por la fenomenología. Saber que el cuerpo ha estado dividido, servirá para unirlo en

un cúmulo de sentimientos y provocar una revolución corporal, una pedagogía corporal.

### **Apreciaciones sobre la fenomenología**

Justamente es la fenomenología la que permite darle otra mirada a los estudios de las cuestiones corporales. Dentro de este movimiento fenomenológico, como lo comenta Gallo (2010), se encuentran autores como Husserl, Max Scheler, Martín Heidegger, Merleau-Ponty, Gabriel Marce, Jean-Paul Sartre, Paul Ricoeur, personajes que se han centrado en criticar justamente los dualismos que la sociedad ha establecido. No es el caso de este capítulo citar sus obras ni entrar en el detalle de las mismas, pero sí exponer que ha sido la fenomenología la que ha permitido comprender el fenómeno corporal no desde el dualismo cartesiano. Así pues, la fenomenología “procura moverse en el lugar del entre, en términos de reciprocidad, entrecruzamiento, complementariedad, sobreposición, encabalgamiento, reversibilidad, y mutua referencia” (Gallo, 2010, p. 33).

Es preciso entonces, mencionar algunos aspectos sobre la fenomenología siguiendo muy de cerca el estudio de Gallo (2010) y justificando los motivos para comprender las cuestiones corporales desde otro ámbito que no sea el fisicomatemático y el anatómico-fisiológico. A continuación, se darán algunas ideas generales sobre la fenomenología con miras a sustentar por qué se deben estudiar el cuerpo desde esta realidad.

**Primero. La fenomenología evita una interpretación mecanicista de la corporalidad, en donde interesa darle un sentido en configuración con lo humano.** Los estudios fenomenológicos no solo van en contravía de los dualismos nacidos de la sociedad y que dirigen en mayor parte el sentido de las vidas de muchas personas. Además de ello, se tiene en cuenta la sensación, la percepción, la vivencia, la experiencia, como términos que acuñan otras índoles de tratamiento y estudio de lo corporal, la fenomenología se encarga de establecer las referencias para que se comprenda el cuerpo y el mundo desde esa sensación, percepción, vivencia y experiencia. Es decir, tiene en cuenta y parte de la idea de que el cuerpo no está fragmentado al estilo cartesiano, sino que en él configuran las emociones y los sentimientos como principales dinamizadores de la vivencia y la experiencia humanas. Y es justamente aquí, comprendiendo lo humano desde estos términos, que la fenomenología implica establecer nuevas relaciones del cuerpo con el mundo, con el otro, con el propio cuerpo, para poder desentrañar ese sentir corporal. Por ello se dice que la fenomenología aparta el empirismo, el objetivismo y se centra en ese sujeto que siente, en el subjetivismo.

*Segundo. La fenomenología no permite comprender el cuerpo como un objeto rígido por leyes naturales y mecánicas.* Al asumir que la vivencia y la ex-

perencia son fundamentales en la comprensión de lo corporal, la fenomenología establece ciertos aspectos que permiten darle al cuerpo otro enfoque fuera del dualismo cartesiano. Es decir, comprender al cuerpo como algo sensible, que no solo está direccionado por lo orgánico ni mecánico. A partir de lo anterior, se desprenden algunas ideas generales que son pertinentes y descritas a continuación y que guiarán los motivos para que la fenomenología sea una fuente de estudio de lo corporal.

Comprender el hombre-mundo-cuerpo (Gallo, 2010) significa comprender que el cuerpo hace que el hombre exista en un mundo, y que ese mundo no es el mundo que se le ha establecido e impuesto, sino el que crea ese hombre a partir de sentir ese cuerpo. Es decir, comprender que el cuerpo también es un mundo, y que esto permite entablar otras relaciones con el cuerpo de los otros, con el mundo de los otros y consigo mismo, permite construir un mundo en donde exista el hombre como sujeto, que hace de su cuerpo algo vivido y un territorio para el sentir.

Por otra parte, comprender que el cuerpo es sustancia vivida, que siente y que experimenta, evoca a percibir desde la sensación, los sentimientos que mueven internamente –al sujeto– a tomar posturas corporales –no solo físicas– frente a los acontecimientos que se desarrollan en la existencia. Vivir el cuerpo es comprenderlo desde el sentir, vivir el cuerpo es darle sentido por medio de la experiencia y que esta experiencia, por medio de conciencia, haga que sentimientos y sensaciones también sean válidos para construir al ser humano que tiene ese cuerpo, que lo vive, y que construye su mundo a partir de sentir, experimentar, vivir el cuerpo de sí mismo y de los otros.

Ahora bien. Vivir el cuerpo también es comprenderlo como expresión y palabra. El cuerpo habla, no solo para detectar las patologías –en términos de un cuerpo anatómico fisiológico– sino hablan sus movimientos, sus posturas, sus gestos, el andar, el caminar. Estas acciones corporales –o técnicas en términos de Merleu-Ponty– sugieren que el cuerpo comunica sin necesidad de emitir palabra alguna. Y cuando se comprende que el cuerpo habla, se determina que siente, que se expresa, que las palabras se convierten en movimientos corporales. Así entonces, el cuerpo lo dice todo con un gesto, con un movimiento.

*Tercero. La fenomenología permite interpretar el cuerpo más allá de una cosa objetiva, del rigor de lo fisicomatemático.* Fuera ya del cuerpo mecánico y comprendiéndolo como sustancia que siente, es ahora un cuerpo que experimenta. El cuerpo entonces se convierte en un punto de partida de la percepción (Gallo, 2010), yendo en contra del empirismo y del dualismo cartesiano. El cuerpo que percibe ya es un cuerpo que permite desentrañar sus emociones y sentimientos, y que estos redunden en lo exterior, y no al contrario. Es decir, el



sentir permite al cuerpo expresarse, y esto no es medible ni cuantificable, sino más bien, algo que se *percibe* como una instancia corporal que se explica desde el fenómeno mismos, desde la fenomenología.

Entonces la fenomenología relata al cuerpo como una substancia que siente, percibe, experimenta y expresa, yendo a favor de la comprensión en sí mismo y de aquello que siente: percepciones, emociones, sentimientos. Es por ello que, desde esta arista de la comprensión de lo corporal, se justifica entender que el cuerpo mecánico, biológico, fisiológico y cientificista hace parte en sí del cuerpo, pero que no lo es todo a la hora de comprender su totalidad. Al estudiar al cuerpo no se puede restringir al ámbito fisicomatemático, ni separarlo, sino comprenderlo como una unidad sentí-pensante-actuante: eso, en parte, lo permite la fenomenología.

En apartados anteriores se mencionaban algunos autores que han desarrollado la idea de la fenomenología para comprender el estudio y los distintos discursos de lo corporal. Ahora bien, para este caso y como complemento a la representación de fenomenología que se quiere dar en este capítulo, se tomarán algunas ideas centrales de Maurice Merleau-Ponty.

Merleau-Ponty (1974), con su obra *La fenomenología de la percepción*, ubica los estudios de lo corporal desde la esencia de la fenomenología, que es a su vez, la esencia de la percepción y la consciencia. Se trata entonces de describir, no de explicar ni analizar. Por lo cual la obra del francés es un material de obligatoria lectura para abarcar el estudio de lo corporal, que en las próximas letras se tratará de enunciar en algunas características.

Siguiendo a Gallo (2010), Merleau-Ponty en primer lugar introduce la distinción entre la conciencia como lugar de significaciones y como flujo de lo vivido, en donde el cuerpo hay que vivirlo. La percepción es la captación de existencias de la conciencia, y en cuanto tal es vivida en comunión con el cuerpo (Gallo, p. 43). Aquí entonces se ubica de antemano un cuerpo que vive-experimenta de tal forma que es el mismo cuerpo el que puede construir su realidad desde dentro de sí, y no desde afuera. Esto es, en suma, comprender que las sensaciones con espacios intrínsecos del sujeto edifican un cuerpo, y que este cuerpo edifica al sujeto, lo que hace de la relación cuerpo-sujeto un estamento primordial a la hora de describir el fenómeno de la percepción.

La consciencia es, entonces, el lugar –no la glándula pineal de Descartes– en donde la experiencia de ese cuerpo vivido puede alojarse y puede mejorarse en términos no matemáticos, sino sensibles. Es decir, entre experiencia y experiencia, construir un cuerpo más sensible, que sea vivido, experimentado, y que, al no medirse, pueda suplir el dualismo cartesiano y aquello del estímulo-respuesta.

Como segunda característica que se quiere rescatar de la obra de Merleau-Ponty, es que él expone el concepto del propio-cuerpo para corresponder a la consciencia perceptiva que permite la reflexión misma del cuerpo. Así pues, el sujeto en sí mismo, a partir de sus propias experiencias –construcciones individuales– puede relatarse desde la consciencia, aquel lugar en donde se aloja la experiencia vivida y sentida sobre el cuerpo, y que permite la reflexión corporal instaurando un sentir propio del sujeto. Y en ese relato corporal es en donde el sujeto construye, desde la percepción, su propio cuerpo, un cuerpo al que ya le es permitido experimentar y sentir, un cuerpo no adiestrado ni mecanizado, que ahora se permite en sí mismo describirse.

De igual forma y como punto tercero, el francés introduce el término de fe receptiva para denominar aquella experiencia original con el mundo que carece de supuestos. Esta fe receptiva lo que permite es comprender que la vida perceptiva de la corporalidad es anterior al objeto mismo con el que se interactúa en la experiencia, es decir, que antes de vivir el cuerpo exteriormente, el hombre ya tiene una noción interna, sensible, perceptiva a partir de esa idea original, de lo que puede vivir o experimentar. En entonces una relación del cuerpo fenoménico con el cuerpo objetivo (Gallo, 2010), entre lo interno y lo externo de esa experiencia y del mundo sensible. Merleau-Ponty (1974) señala que el mundo hay que vivirlo, y ese fenómeno de la vida implica algunas relaciones que no están en el alcance de la consciencia, por lo que la fe receptiva a partir de la noción de experiencia original termina en gran parte la sensación y percepción del sujeto con el mundo, y con el mundo –cuerpo– de sí mismo.

Con estos tres puntos tratados escuetamente sobre la fenomenología desde Merleau-Ponty se trata de establecer que su obra intenta superar el dualismo cartesiano y la noción mecanicista del cuerpo. A partir de estos preceptos, se comprende el cuerpo como una instancia, un territorio, que no solo es comprendido desde las leyes naturales de la física, la química, sino que es comprendido desde la idea de la fenomenología de la relación del cuerpo y la sensibilidad, la experiencia y la construcción de un mundo desde lo interno en relación con lo externo.

## **LA PEDAGOGÍA CORPORAL COMO TENDENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA EL ESTUDIO DE LAS CUESTIONES CORPORALES**

Este capítulo presentó al inicio de su desarrollo algunas conceptualizaciones sobre el cuerpo y luego estableció una relación entre el dualismo cartesiano y la fenomenología como alternativa para salir de este. Ahora, lo que se intenta es establecer *la pedagogía corporal* como una apuesta para el estudio del cuerpo

que aporte al campo de la educación física y que tenga como premisa *un cuerpo simbólico, subjetivado, incorporado y corporificado* como columna vertebral de nuevas prácticas de la disciplina en los distintos contextos. Esto permite –a futuro– comprender al cuerpo desde un discurso fenomenológico y que puede desarrollarse sin preconcepciones ni estereotipos desde el campo de la pedagogía, una pedagogía corporal para la educación física.

Antes de ahondar en las categorías que aquí se exponen para la elaboración de la pedagogía corporal, se señalarán algunos aspectos importantes que no solo justifican su construcción en la escuela y en todos los escenarios de la humanidad –pues tenemos cuerpo, poseemos cuerpo, vivimos el cuerpo–, sino que alentarán a profundizar sobre autores e ideas que ya vienen pensando en algo similar: estudiar al cuerpo desde la pedagogía para configurar un modo de ver lo corporal diferente a la mecanicista.

Jordi Planella (2006) es uno de los profesionales que más se acerca a esta idea de pedagogía corporal desde sus postulados en la pedagogía de la subjetividad corporal. Allí se atañe en principio la siguiente idea:

esta reivindicación de no relegar el cuerpo a un estado de silencio, de complemento secundario, de negación constante de discursividad y lingüisticidad es el elemento clave de la reivindicación de una pedagogía del cuerpo. Solo es ojear los currículums de los distintos niveles formativos y sin demasiada dificultad vamos a concluir lo mismo: lo que les interesa es la parte intelectual de los sujetos. (p. 209).

Aquí entonces es necesaria la pedagogía corporal como ese escenario desde la educación que piensa otros cuerpos, no para moldear conductas por medio del adiestramiento corporal, sino para pensarlos y pensarse otro tipo de acciones y praxis desde y para el cuerpo, para permitir otros lenguajes corporales y, claro está, suscitar otras formas de comunicación corporal. Es entonces establecer una comunicación entre el cuerpo de sí mismo, el cuerpo de los demás y el mundo corporal que se establece entre la comunidad, no para caer en reduccionismos no estereotipos, sino para entablar una descripción de los fenómenos corporales que sitúan al sujeto dentro de un contexto y que le permite vivirse, sentirse, expresarse, percibirse desde el cuerpo.

Gallo (2010) menciona la “educación corporal”, y Planella (2006) antes de enunciar la pedagogía de la subjetividad corporal, señala el término “educación corporal”. Será motivo de otro texto que articule, profundice y discuta al respecto sobre si es pedagogía o educación corporal. Por lo pronto –porque se hace necesario– antes de explicar las categorías de la pedagogía corporal que se propone aquí, si se quiere señalar que la educación corporal ha sido uno de los campos que se ha dedicado al estudio de lo corporal en la escuela.

Así, Planella (2006) hace mención a la educación corporal como un campo que se relaciona directamente con la pedagogía, por lo que se entiende la educación corporal desde tres postulados básicamente, siguiendo a Planella (2006), a) educar en una visión global/integral del cuerpo/alma, en donde el cuerpo es un instrumento de producción, la educación en la intersubjetividad debe prevalecer; b) educar en la respiración quiere decir habitar en el propio cuerpo, llegar a la consciencia que habla Merleau-Ponty como escenario de encuentro con el propio ser desde el cuerpo que siente y se vive; c) educar el cuerpo vivido, definir al cuerpo desde el canon de la belleza. Aquí es importante la educación corporal, pues ayudará a que cada sujeto se describa a sí mismo sin necesidad de cumplir los estándares que se demandan desde diversos estamentos sociales y culturales, entre otros. Ante la discusión anterior, Planella (2006) afirma: "Hablar de la pedagogía de la subjetividad corporal implica situar al sujeto pedagógico en el centro de la acción curricular [...] no nos interesan los cuerpos atomizados, sino más bien su fenomenología, la subjetividad de su encarnación" (p. 181).

Ya entonces subyace una necesidad de desarrollar toda esa fenomenología corporal en la escuela, no desde la educación física, sino desde el campo de la pedagogía para la educación física, pues no solo se tiene cuerpo en la clase de educación física, se tiene cuerpo siempre, el ser humano existe y construye su mundo porque tiene cuerpo, porque lo vive y lo experimenta, eso le permite sentirse, y en esto, la pedagogía corporal es un campo que estudia al cuerpo desde sí mismo, desde los demás, desde el mundo propio y el existente.

No obstante, existieron otros autores y movimientos dentro de la pedagogía que afirmaban la importancia del cuerpo no como un ente mecanizado, sino como un potenciador de la misma educación, del ser humano y de la construcción de las relaciones con los demás.

Uno de estos ejemplos es el naturalismo que propone Rousseau, citado por Gallo (2010), el pedagogo suizo afirma: "El retorno a la naturaleza jugará un papel clave en la pedagogía del cuerpo. El cuerpo está situado en el punto de mira de la educación natural. El mismo Rousseau afirmaba que los primeros maestros de la filosofía son los pies, las manos, los ojos" (p. 183). Entonces aquí ya se remite al cuerpo una instancia importante: un cuerpo que experimente para poder aprender.

De Rousseau se pueden discutir otras tantas cosas que aportó a la pedagogía. Sin embargo, no se puede negar que él con otros pedagogos influenciaron a lo que se conoció como escuela nueva. La escuela nueva (De Zubiría, 2012), como movimiento pedagógico y reunión de varios pedagogos, insistiría en que el cuerpo hace parte importante de la educación del niño. Gallo (2010) también menciona que esta oleada pedagógica tiene como premisas respecto a lo cor-

poral, entre otras cosas, ofrecer libertad de movimiento teniendo la perspectiva integral del desarrollo infantil, planteando actividades enlazadas con la realidad del niño en donde las asignaturas clave sean las artes, la educación física y aquellas donde se desarrolle el ser. Con esto lo que quería la escuela nueva es tener al cuerpo como un estamento de placer, que el niño se pudiera reconocer como sujeto de sí mismo.

Ya en el siglo veinte, tomaron un gran auge los estudios del cuerpo desde la psicología y la sociología. Una de esas corrientes de pensamiento, salidas de esos debates epistemológicos es la psicomotricidad. Varios autores la definirían como la expresión de la unión entre mente y cuerpo para la acción motriz, cuestión que se contrapone a los dualismos ya comentados anteriormente. En esto Gallo (2010) menciona:

el cuerpo y la mente configuran la misma esencia etimológica de la expresión psicomotricidad que tiene como perspectiva la educación holística del niño. La denominación de la disciplina ya nos da pistas claras del modelo antropológico de la sustenta: aquello psicológico (la mente) no se encuentra separado ni aislado del cuerpo, sino que existen claras conexiones entre la mente y el cuerpo (p. 191).

Los anteriores son solo algunos ejemplos desde teorías, autores y corrientes de pensamiento que han estudiado el cuerpo como un factor determinante en la pedagogía y que no lo proponen como algo instrumental o desde algún dualismo. Por lo que se llega a pensar entonces que la pedagogía corporal se hace necesaria en la escuela, como forma de resistencia a la comprensión del cuerpo desde lo biológico, para enseñar al humano a ser más humano a partir de la realidad desde sí mismo, comprendiendo que el cuerpo se vive, se expresa, y que por medio de estas acciones es que el hombre ocupa un lugar, un terreno, en el mundo en general y en el que él mismo construye a partir de las sensaciones y percepciones.

Este interés por la pedagogía corporal (Planella, 2006) nace desde que se planteó el trabajo *El corporamiento del cogito: más allá de la instrumentalización del cuerpo* (Villamizar, 2009)<sup>1</sup>, que plantea una propuesta para la educación física escolar desde la connotación del cuerpo simbólico. Al paso del tiempo y con algunas experiencias y la práctica docente en educación física, se han venido estableciendo otras relaciones epistemológicas que han alimentado esta propuesta del cuerpo simbólico en la escuela y que se presentan a continuación.

---

1 Trabajo para optar por el grado de licenciado en educación física que realizó el autor Diego Villamizar en la Universidad Pedagógica Nacional (2009) y que fue publicado en la revista *Corporeizando* de la misma universidad.

La pedagogía corporal busca comprender el propio cuerpo y el de los otros desde una mirada que contempla la emoción, el sentimiento, la sensación, la percepción, las significaciones y sentidos desde la vivencia y la experiencia. En general esta pedagogía ha sido ajena para la escuela, ya sea por el desconocimiento de esta, o porque el contexto colombiano no está preparado para recibir otro tipo de propuestas para la educación. Como sea, la pedagogía corporal “busca potenciar la autonomía corporal del sujeto” (Planella, 2006, p. 181) y como tal plantea retos que desde la misma educación física no se han sabido trazar y los esfuerzos realizados desde distintas instituciones han sido insuficientes.

Zagalaz (2002) realiza una gran clasificación de las tendencias que se han manifestado en la práctica de la educación física. Entre otras cosas plantea que son tres las grandes tendencias, y que las otras subsiguientes han sido manifestaciones que a lo largo del tiempo han permitido el desarrollo epistemológico de la educación física. Pero parece extraño que no se hable de la pedagogía corporal como una alternativa dentro de estas tendencias, cuando se habla del estudio de un cuerpo expresivo (Zagalaz, 2002). En esta taxonomía epistemológica de la educación física, la pedagogía corporal es inexistente, ¿por qué? Quizás porque como se mencionaba anteriormente, la educación física hasta ahora está entrando en el desarrollo práctico de otros discursos, salidos del deporte, del cuerpo mecanizado. En esta emergencia se puede contemplar que “la pedagogía de la subjetividad corporal parte de la idea que se puede aprender a través del cuerpo y de la interacción de nuestro cuerpo con los otros cuerpos” (Planella, 2006, p. 182).

Pero el estudio de Zagalaz (2002) no es el único que desconoce la pedagogía corporal. En el contexto colombiano y más exactamente en los lineamientos curriculares para los programas de Educación Física, se encuentran algunos referentes teóricos con tendencias que marcan o marcarán la pauta en las prácticas de enseñanza de esta disciplina académico-pedagógica, pero la pedagogía corporal está ausente. Se cree entonces que este discurso pedagógico de lo corporal no hace alusión epistemológica alguna para enriquecer esta disciplina, bien sea por desconocimiento en por parte de los profesionales o porque no es del interés en general de crear otros espacios de reflexión sobre el cuerpo y sus prácticas.

Pero no todo es sombrío. Gallo (2010) da una mirada a los discursos contemporáneos en donde plantea una discusión interesante desde la fenomenología del cuerpo y la antropología pedagógica. Sin embargo, el discurso se centra en la educación corporal –que está presente en todo instante si, y solo si, existe el cuerpo– y no en la pedagogía corporal, discusión que se plantea como una próxima indagación teórica para el desarrollo justamente de la pedagogía sobre el cuerpo, de la pedagogía corporal.

### ***¿Por qué se hace necesaria la pedagogía corporal?***

Al plantear la pedagogía como reflexión de los procesos de la educación (Flórez, 2005), se camina un poco más hacia la concepción que la educación física ha estado un tanto equivocada al reducir sus primeros rasgos epistemológicos a estudiar al cuerpo como algo fragmentado, sin sentido, con solo el objetivo de reproducir y no de producir nuevos significados. Y no es que haya estado mal este desarrollo histórico, sino que ahora se necesita una lectura del cuerpo y de lo corporal que permita al sujeto ser sujeto, de relacionarse con el mundo y de permitir el sentir-pensar-actuar como algo fundamental en todos los procesos educativos. “La recuperación de la subjetividad corporal exige la presencia y la resituación de la dimensión cultural de los cuerpos de los educandos” (Planella, 2006, p. 259). Esto exige que sea otra la mirada que desde la pedagogía se pueda hacer a todo rasgo discursivo que sobre el cuerpo quiera estudiarse. Planella (200) señala:

se nos hace difícil, llegados a este punto, pensar en una pedagogía sin tacto, donde educador y educando borren de su acción cotidiana la realidad corporal, sin que existan interacciones de las vivencias de los sujetos. Esta pedagogía del tacto lleva implícitas diferentes perspectivas que se concretan: Trabajar desde el encuentro y la relación pedagógica; partir de las experiencias de ambas corporeidades; no querer borrar la corporeidad del territorio pedagógico; no pretender objetivar los procesos educativos. (p. 270)

Dado lo anterior, la propuesta no es cerrar la discusión de otros discursos sobre el cuerpo, sino ir finiquitando en alguna perspectiva, lo que debería contemplarse dentro de la pedagogía corporal para así constituir la como una alternativa epistemológica en la educación física.

### ***La propuesta para el desarrollo de la pedagogía corporal***

Lo que aquí se plantea, entonces, son cuatro categorías fundamentales para el estudio del cuerpo desde la pedagogía corporal y que, aunque partiendo de la educación física, puede ser vista en el marco general de la pedagogía misma, pues en todo escenario educativo, social, cultural, histórico, religioso, global, se tiene el cuerpo, no es una cosa que dejemos por ahí. Por ello la pedagogía corporal aporta en sí a la pedagogía en general, para comprender de otra manera el cuerpo: un cuerpo senti-pensante-actuante. Si el cuerpo se incluye dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, serán procesos activos, dinámicos, que les permitirán tanto al maestro como al alumno, ser partícipes del proyecto pedagógico en común y obtener aprendizajes significativos, pues involucrando al cuerpo se involucra la realidad misma.

Planella (2006) menciona que: “La pedagogía corporal propone un modelo corporal que quiere superar las expectativas históricas en parte, todavía vigentes, que categorizan el cuerpo desde óptica negativa [...] una lectura del cuerpo como espacio de posibilidad para la inscripción del sujeto” (p. 284). Y como la idea de este trabajo no es seguir dando esa mirada negativa, el intento arriesgado de proponer estas categorías para el estudio del cuerpo, se desarrolla a continuación.

### ***Cuerpo, ante todo, simbólico***

Un cuerpo que sea tan propio y que se experimente desde la conciencia corporal, y no burocratizado y mecanizado como hasta ahora se ha propuesto. No solo entenderlo como cuerpo-objeto sino como el artífice de todos aquellos procesos de subjetividad, de creación, de libertad. “Este incremento de la libertad ha pretendido, entre otras propuestas, resexualizar el cuerpo posibilitando que el hombre recupere su dimensión erótica poliforma y que el cuerpo pase a ser un instrumento de placer y no solo de trabajo” (Planella, 2006, p. 201).

En la fenomenología diferencia muy bien lo que se conoce como cuerpo objeto y cuerpo sujeto (Planella, 2006) o lo que es cuerpo físico y cuerpo simbólico. Esto hace mención de los conceptos alemanes de *Körper* y *Leib*. El primero hace referencia al cuerpo físico, mecánico, industrializado, pormenorizado y cuantificado. El segundo es una mirada al cuerpo más allá de lo meramente físico, es decir, lo subjetivo, lo sensible, lo vivencial y experimental. Aquí, Planella (2006), citando a Duch (2003), menciona:

cuando afirmamos que el cuerpo humano es corporeidad queremos señalar que es alguien que posee conciencia de su propia vivacidad, de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación al futuro, de sus anhelos de indefinido a pesar de su congénita finitud. (p. 282)

Entonces, comprender este cuerpo simbólico representa, siguiendo a Planella (2006), entender al cuerpo como posibilidad desde una perspectiva pluridimensional, en donde el proyecto corporal pase de la cosificación a la subjetivación, lo que permite pensar las ontologías corporales desde la pedagogía.

### ***Cuerpo comprendido desde la realidad, el cuerpo subjetivado***

Un cuerpo subjetivado es aquel que comprende la realidad del sujeto desde y para su cuerpo y el cuerpo de los otros. Mencionar que ya es un cuerpo del sujeto implica comprender el sentido que se le da a ese cuerpo desde el sujeto. Y comprender esta mención lleva a que, desde la pedagogía corporal,



se instauren las acciones necesarias para que este sujeto comprenda la realidad misma de su ser desde su propio cuerpo. “La pedagogía del sentido parte de los sentidos, potenciándolos al máximo e intentando que a través de ellos el sujeto puede desarrollar su potencialidad” (Planella, 2006, p. 270).

Aquí aparece, entonces, la pedagogía de los sentidos (Planella, 2006) como potencializadora de los mismos o como Le Breton (2000) denomina “maestros del sentido y maestros de la verdad”. El cuerpo es una escenografía, un territorio que posibilita ser y ser para el otro, entregarse a sí mismo y hacia los demás desde la comprensión del sujeto y de los otros sujetos.

### ***Cuerpo incorporado, interiorizado***

Puede que llegue a comprenderse que la pedagogía corporal comprende al cuerpo desde lo simbólico y desde el sujeto, pero si esto no sufre una decantación hacia la conciencia no se estará sacando provecho. Planella menciona que “comprender el cuerpo del otro pasa por conocer la vivencia, los rituales, los límites y fronteras, las particulares sensaciones corporales. Se trata de activar el re-conocimiento del Otro como Sujeto y no como alteridad des corporeizada –y por lo tanto negativizada” (Planella, 2006, p. 281). De modo que, incorporar el cuerpo es hacer conciencia de ese cuerpo simbólico y de ese cuerpo subjetivado.

Con lo anterior se propone que “comprender el propio cuerpo requiere de conocimiento y experiencia vivida sujeto a sujeto, porque para comprender a los otros me he de comprender a mí mismo” (Planella, 2006, p. 281). Entonces el cuerpo incorporado depende de la realización personal, de esa interiorización de su propio mundo y así, de la comprensión e interiorización del cuerpo, del mundo de los demás.

### ***Cuerpo corporificado, el proceso del corporamiento***

El corporamiento es la acción reflexiva del pensamiento a partir de la cual se interpretan normas y valores implícitos en el movimiento corporal. No basta con hacer este cuerpo interiorizado si no se expresa, si no se es libre maniobrando este cuerpo entre la interiorización y lo simbólico del sujeto. Este cuerpo corporificado mantiene una estrecha relación entre las tres categorías anteriormente señaladas y que suscitan un constructo para consolidar la pedagogía corporal en la escuela.

En esta categoría Negrelli (2008) menciona que los procesos de corporificación no se corresponden con la aplicación del dictado de reglas para la acción instrumental sobre el cuerpo. Son procesos operantes de la razón sobre el cuerpo donde se afirma simbólicamente en la acción corporal orientaciones de valor.

Planella (2006) aporta: “No nos interesan los cuerpos atomizados, sino más bien su fenomenología, la subjetividad de su encarnación. Se trata de partir del concepto de incorporación –interiorización de la vida social a través del cuerpo– en tanto que se pueda basar en una fenomenología corporal” (p. 181).

## **A MANERA DE PROYECCIÓN**

Frente a los estudios del dualismo mente-cuerpo queda aún bastante material por descubrir, sobre todo en la influencia que esto ha tenido en la educación y la pedagogía, lo que ha obligado a tener cuerpos máquinas, atados a concepciones de belleza, estereotipos, cuerpos analizados desde la ciencia y no desde otros saberes y disciplinas que pueden dar otra mirada y un aporte significativo. Entonces se ha estado sumergido por una gran corriente que no suma al cuerpo, lo minimiza.

Por lo anterior la proyección de este capítulo será continuar con la construcción y consolidación de las categorías para el estudio de las cuestiones corporales desde la pedagogía corporal, para aportar a la pedagogía en general y a la educación física, apoyándose en la historia, en la fenomenología y en aquellas concepciones de cuerpo que desaten el dualismo cartesiano y la idea empirista, deportivista y academicista sobre el cuerpo y sobre la educación física.

## CAPÍTULO 4

# LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA A NIVEL ESCOLAR, UNA PROPUESTA PARA GENERAR CONOCIMIENTO DESDE LA ESCUELA

La investigación en educación física, en las últimas décadas, ha tenido un avance significativo, no solo desde los trabajos de grado a nivel de pregrado o posgrado de las diferentes universidades donde se orienta el programa formativo, también la visibilidad de los procesos investigativos han “pisado fuerte” en el contexto académico en eventos como congresos, seminarios, simposios, foros, entre otros. De igual manera, las revisiones documentales en relación a la investigación educativa, contextualizada a la educación física, dan muestra del avance significativo de la investigación en esta disciplina de conocimiento.

Al respecto, Gallo y Urrego (2015) hacen un recorrido documental en relación a la producción académica y científica en la disciplina en el contexto latinoamericano, a lo cual plantean que

debido a la proliferación de investigaciones y trabajos académicos desde los años noventa, la dispersión y difusa identidad temática en educación

física plantea la necesidad, en primer lugar, de identificar las investigaciones educativas desarrolladas en este campo; en segundo lugar, de crear un instrumento para organizar, agrupar y clasificar la información existente; y, en tercer lugar, de dar sentido a los hallazgos (p. 144).

Desde estas ideas, la intención en el presente apartado del texto no es hacer una reseña del trabajo adelantado por los autores mencionados, pero sí sus hallazgos y reflexiones se constituyen en un punto de partida analítico para plantear una propuesta que lleve a comprender y plantear una propuesta de investigación desde y para la educación física en la escuela.

Los ejes temáticos sobre los que se ha dinamizado la investigación están en directa relación con el discurso educativo, más aún teniendo en cuenta que la educación física está anclada a las ciencias de la educación. En esta medida, Gallo y Urrego (2015) expresan que el estado del conocimiento en las últimas décadas ha aportado unas categorías sobre las que gira la investigación en educación física en las últimas décadas.

Desde estas interpretaciones, la investigación en educación física en el contexto escolar puede partir desde el análisis realizado a partir de las siguientes categorías: *la educación del cuerpo en la investigación educativa de la educación física*, en donde el cuerpo, en palabras de los autores "es una construcción social y cultural, se asume que no solo es un dato natural, una evidencia inmediata; se trata más bien de mostrar que el cuerpo inserta al ser humano en el campo simbólico, en el interior de un espacio de relación con el mundo y con los otros" (Gallo y Urrego, 2015, p. 148).

Desde la categoría *motricidad en la investigación educativa de la educación física*, a partir de lo expuesto por los autores, en Colombia el estudio de la motricidad humana, desde la educación física tiene varias connotaciones de acuerdo al rastreo documental realizado, por ejemplo, la dimensión humana, la dimensión simbólica, lo corpóreo e inclusive lo lúdico como forma de expresión motriz (Gallo y Urrego, 2015).

Así mismo, la motricidad ha sido estudiada desde la educación física, desde lo recreativo y desde lo terapéutico, en el sentido de vincular las acciones motrices con el juego, el deporte recreativo e inclusive las expresiones artísticas; al igual que vincular la motricidad al ejercicio y actividad física, como estrategias que propenden por una mejorar en la salud de los sujetos.

Bajo este panorama, la investigación en educación física debe apostar por convertirse en un insumo importante para la generación y apropiación del conocimiento desde las esferas interdisciplinar, transdisciplinar y pluridisciplinar, esferas aplicables en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes

niveles formativos, desde pre-escolar hasta educación posgradual. Desde este planteamiento, se puede afirmar que es pertinente adelantar diversas formas de investigación en la escuela: la investigación formativa, la investigación situada y aplicada, y la investigación básica.

De igual forma, la investigación en educación física, parte de la articulación permanente que se realiza en los procesos formativos en el aula, es decir, los aportes que a partir de lo pedagógico y didáctico se realizan desde y hacia cada área de conocimiento, así mismo, la naturaleza investigativa en educación física se encuentra permeada por diferentes áreas que contribuyen de forma directa e indirecta a la generación de conocimiento, lo que implica una relación bidireccional entre esta y los ámbitos cultural, formativo, biofísico y fisiológico en el marco del desarrollo humano como tal (Rodríguez García, 2011).

Cada uno de estos ámbitos comprende una serie de disciplinas que conjuntamente se articulan en aras de aportar al estudio y desarrollo de la educación física, tal es el caso de la antropología, que desde un ámbito cultural brinda soporte al ejercicio formativo e investigativo, similar caso se puede ver con la biomecánica, la cual desde el ámbito biofísico genera sustento desde el análisis del movimiento en las diferentes actividades que se realicen en el aula o en el patio, así mismo, desde el ámbito formativo, la pedagogía lúdica aporta a la educación física desde las diferentes estrategias metodológicas para dar a comprender y vivenciar un tema determinado o tener una experiencia motriz más fructífera.

En esta medida, algunos espacios académicos que aportan al desarrollo investigativo en educación física, al vincularse directamente dentro de las ciencias de la educación, permiten emplear “el método científico para analizar las variables que intervienen en el proceso educativo y que, cuando están mediadas por la motricidad, estarán dentro de su objeto de estudio” (Rodríguez García, 2011, p. 198); esos espacios académicos se enmarcan en varios ámbitos; desde el ámbito cultural (Cajiao, 1996): la antropología, la sociología (Parlebas, 1988), el juego (Huizinga, 1972), el ocio (Puig y Trilla, 1996), la cultura física (Lev Matveev, 1985, Caridad Calderón, 1994), el tiempo libre (Serrano y de Guzmán Puya, 2006); desde lo formativo, la educación corporal, la pedagogía lúdica (Bonilla, 1988), la didáctica (Mosston, 1993), la epistemología (Murcia, 2001); desde el ámbito biofísico, la biomecánica, kinesiología, antropometría, la anatomía, la motricidad humana (Trigo, 2000); desde el ámbito fisiológico, fisiología del esfuerzo físico.

La investigación en educación física, metodológicamente puede adelantarse desde diversos enfoques que posibilitan entender los fenómenos propios de esta área a lo cual Rodríguez Torres, et.al (2016) referenciando a Carballo y Fernández, (2003, p. 91), afirma que “la educación física reconoció la necesidad –dentro del marco de la investigación académica– de pensar críticamente las

cuestiones relacionadas con las prácticas corporales y, quizás especialmente entre tantos problemas, los particulares de su enseñanza” (p.1).

Es así que, tomando en cuenta lo que plantea Thomas Khun (1972), existen fenómenos propios de la educación física en la escuela, que se vislumbran desde lo empírico y lo social, esto implica que los estudios adelantados en esta disciplina de conocimiento en el contexto escolar, se abordan desde los tres paradigmas de la ciencia: positivista, hermenéutico y crítico social, esto lleva a pensar que la investigación no solo se concentra en ejercicios formativos, también se desarrollan estudios de orden cuantitativo, cualitativo y mixto, en consecuencia, la investigación en educación física, tanto en aula como en patio, es transversalizada por un interés humano, técnico, práctico, transformador e inclusive emancipador.

En este orden de ideas, la propuesta de investigación en educación física desde y para el contexto escolar, parte de los planteamientos expuestos, traducidos en la naturaleza de la investigación en esta disciplina de conocimiento, lo cual, interpretando los planteamientos de Rodríguez García (2010), podría sintetizarse en el esquema que se presenta en la figura 2.

En consecuencia, desde la naturaleza de la investigación en educación física, se pueden estructurar estudios que partan de los ámbitos biofísico, cultural, formativo y fisiológico, aterrizado a las realidades de un contexto escolar que permita aprovechar las bondades de una educación física orientada a la satisfacción de necesidades de los sujetos y la comunidad educativa como tal.

En este sentido, los enfoques investigativos permiten que la investigación no sea estática, apuntando a comprender la diversidad de fenómenos que transversalizan la cotidianidad académica de la escuela, no obstante, es clave plantear que la necesidad de la rigurosidad en la metodología debe ser el hilo conductor de los procesos indagatorios que se adelanten, en articulación con una estructura epistemológica que permita dar sustento a la investigación en determinado contexto escolar.

En esta medida, la investigación en aula y patio, desde las actividades propias de la educación física, pueden abordarse desde los enfoques cualitativo y cuantitativo, el enfoque mixto, así como lo proponen Hernández Sampieri, et.al (2014), a pesar de tener sus particularidades y complejidades, puede tenerse en cuenta también dada la variabilidad de fenómenos que surgen en el ejercicio educativo en esta disciplina de conocimiento.

Desde esta mirada, lo cuantitativo se articula con la educación física en la medida que se observa la realidad del desarrollo biofísico y fisiológico trabajada en la clase y su entorno, como algo estable, predecible, donde el conocimiento emerge de una explicación tangible, a lo cual, la experimentación busca la

neutralidad u objetividad de los resultados obtenidos no solo de ese experimento, sino también de lo vivenciado. El proceso cuantitativo se basa en el estudio de lo medible, lo cuantificable, así mismo, la búsqueda de las razones o el porqué de los fenómenos sociales enmarcado dentro de la educación física, deben partir de la objetividad de lo observado, y quizás el rasgo más característico, se debe establecer una comprobación de hipótesis, donde los verdaderamente significativo, para el análisis, son los resultados.

**Figura 2.** Naturaleza de la Investigación en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte

| <b>Investigación formativa, básica, situada y aplicada</b>           |   |   |                                    |
|--|---|---|------------------------------------|
| <b>Naturaleza de la investigación en Educación Física</b>            | <b>ESTADO DEL ARTE</b>  | <b>PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN</b>         | <b>ÁMBITO</b>                      |
|  | Pierre Parlebas<br>Eugenia Trigo<br>María Luisa Zagalaz<br>Manuel Vizquete<br>Libardo Mosquera<br>Domingo Blázquez<br>Miguel Solano<br>Marcel Mauss<br>Maurice Merleau<br>Muska Moston<br>Luz Elena Gallo | Positivista<br>Hermenéutico<br>Crítico Social | Biofísico<br>Cultural<br>Formativo |
| <b>Interés humano, técnico, práctico, transformador, emancipador</b> |   |   |                                    |

**Fuente:** adaptado de Rodríguez García (2011).

Desde la perspectiva cualitativa, la subjetividad, lo incierto y singular marcan el camino para responder a los interrogantes que emergen desde la misma vivencia, desde la práctica como tal (Fraile, 2018, p. 101). Se trata entonces de vivenciar la educación física, buscando la verdadera praxis para comprender las significaciones del fenómeno, de la situación, del caso particular; el enfoque

cuantitativo contempla como valiosas todas las miradas, voces e imaginarios de las personas inmersas en el contexto donde se identifican las particularidades y subjetividades de lo experimentado, lo que lleva a decir, que los resultados no son generalizables, pero sí brindan un análisis en profundidad de los casos estudiados.

El enfoque mixto busca la complementariedad de estructuras para poder encontrar un discurso propio, lo que en educación física decanta en que no hay una única forma de obtener resultados, lo “cuanti” se complementa con lo “cuali”, lo “cuali” se complementa con lo “cuanti”, desde esta premisa, la educación física en el escenario escolar se vale de diversas herramientas, teorías y metodologías para alcanzar el propósito tanto formativo como investigativo, lo que lleva a decir que la relación entre teoría y práctica puede mostrar diversos matices, lo cuales se analizan desde el punto de vista de la justa medida, desde lo mixto.

Desde lo expuesto, son múltiples los tipos de investigación que se pueden considerar para realizar investigación en educación física en el contexto escolar, al igual que la diversidad de instrumentos de recolección de información adecuadas a las particularidades del ámbito escolar donde se encuentre el docente de educación física; complementario a esto, de acuerdo con Domínguez Montes (2016), son varias las motivaciones que se pueden encontrar para realizar investigación en aula o en patio, por ejemplo,

*aumenta la autonomía y autoestima profesional:* el profesor investigador, adquiere conciencia de mayor profesionalidad en su labor diaria. Los resultados de la misma le dan seguridad en sus planteamientos didácticos para defenderlos ante intereses de compañeros de otras áreas, padres o incluso autoridades administrativas; *evita la soledad docente:* al participar en su proyecto de investigación entabla comunicación con otros colegas, y esto le permite compartir ideas y experiencias. *Mejora la calidad de la enseñanza:* la investigación permite reflexionar y poner en tela de juicio la propia actuación docente con el objeto de mejorarla. *Incrementa la motivación profesional:* con la investigación surge el aliciente por poner en práctica cosas nuevas huyendo de situaciones monótonas. *Forma un profesorado reflexivo:* existen cuatro elementos sobre los que se construye una investigación educativa: planificación, actuación observación y reflexión; presentando cada uno de ellos un gran reto para el profesorado. (p. 36).

Siguiendo al mismo autor, la investigación en educación física contextualizada en el ámbito escolar, muestra un contraste en relación a lo expuesto, contraste que se basa en las limitantes que los educadores físicos se encuentran constantemente en la escuela. De acuerdo con Devís (1996), referenciado por



Domínguez Montes (2016), la investigación como se ha venido exponiendo puede mostrar limitaciones como

la generalización de los resultados científicos choca con las características particulares de los diferentes programas de educación física, la identificación de la realidad de las sesiones se dirige a la descripción de comportamientos observables y cuantificables, separando lo que piensa y siente el profesorado del trabajo que realizan; además de obviar el contexto donde se lleva a cabo la práctica, el olvido de las dificultades organizativas de las sesiones de trabajo que condicionan el traslado del conocimiento científico a la práctica educativa, la relación entre investigador/a y profesor/a corresponde a la de experto con la de un simple aplicador de conocimientos (p. 36).

Teniendo en cuenta lo mencionado, encontrar el balance entre lo motivacional y lo limitante, se convierte en el reto permanente de la investigación escolar, así mismo, buscar la justa medida para abordar problemáticas en torno a la educación física, es el derrotero a seguir, en aras de consolidar la disciplina como un campo no solo académico sino también investigativo.

## **INVESTIGAR DESDE Y PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

La educación física dentro de sus particularidades, busca comprender los diversos fenómenos que se desarrollan en relación al cuerpo a partir de la praxis y vivencia de entornos escolares, sociales y comunitarios. Es así como la investigación se presenta como elemento fundamental en la construcción teórica, didáctica y curricular de la disciplina, al permitir un acercamiento coherente de la práctica y la teoría aportando sistemáticamente a la consolidación disciplinar; partiendo del estudio de la realidad corpórea del sujeto estudiado y respondiendo a la situación social enfocada al proceso sistemático de aprendizaje.

Las nuevas tendencias de la educación le han dado al cuerpo un lugar especial en el aprendizaje, es así como la neurociencia, la psicomotricidad, entre otros, ponen de manifiesto un potencial en la educación corporal para el desarrollo integral del sujeto, en esta medida, la investigación en educación física en el contexto escolar, a partir de la aplicación de diversas estrategias metodológicas, contemplando las particularidades de la población en la que se encuentra inmerso el docente de esta disciplina de conocimiento, establece ambientes de análisis del conocimiento en torno al tema específico de la educación física, en relación a esquemas y conductas motrices como objetos de estudio, a los procesos pedagógicos y didácticos que aporten a la construcción conceptual, y metodológica de la disciplina.

La investigación en educación física en el contexto escolar, se justifica en la necesidad de responder a la deuda social y política que ha tenido la disciplina en el campo investigativo en el mencionado contexto formativo, es así que se pretende aportar desde un constructo epistemológico coherente a la construcción teórica. Sustentar el proceder investigativo se fundamenta en la construcción del marco referencial del corpus epistemológico que caracteriza a la profesión, asumiendo diferentes posturas a los aspectos fundamentales que han dominado en sus prácticas, es así que la investigación desde y para la educación física en la escuela, debe pretender por un estudio del cuerpo, no desde la mera mecanización de movimientos y técnicas, sino como un cuerpo que siente, piensa y reflexiona.

Dada la importancia de la educación física como dinamizadora de los procesos integrales en las primeras etapas formativas del ser humano, puntualmente en las dinámicas propias de la educación preescolar, básica primaria y básica secundaria, las propuestas investigativas que retomen el ejercicio de la educación física como relevante en el desarrollo social y comunitario del país deben enfrentar el reto de la innovación en el aula con proyección hacia el contexto social en la que se encuentra inmersa la comunidad educativa en la que se está adelantando el ejercicio investigativo.

En este orden de ideas, la innovación requiere planificación, seguimiento y sistematización, elementos estructurales de la investigación educativa y directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se adelanta en educación física, así mismo, el ejercicio investigativo que se lleve a cabo en la escuela, debe ser integral, sin descuidar las especificidades que surjan en el trasegar académico y convivencial de las clases, en consecuencia, siguiendo a Domínguez Montes (2016),

la innovación educativa en educación física se puede conseguir de múltiples formas, por ejemplo, a través de la selección de contenidos novedosos, diseño de apuntes y actividades para el alumno (especialmente si es en formato digital e interactivo), actividades a modo de concursos, mediante el uso adecuado de las TIC tanto por parte del docente como por parte del discente. (p. 37)

Así mismo, la creatividad motriz juega un papel determinante en la innovación en educación física, dado el sinnúmero de posibilidades de movimiento que emergen del diálogo y la construcción permanente de la clase entre el docente y el estudiante, reconociendo así los problemas que pueden tener solución desde la educación física; esto lleva a que se genere un plan de acción en investigación que parta del acompañamiento constante de los procesos del estudiante y la comunidad en la que se encuentra, permitiendo así la toma de decisiones

que lleven al cumplimiento de metas y objetivos tanto de aprendizaje como de innovación desde y para el aula.

Es claro que la investigación tiene altibajos, como la mayoría de las dinámicas en la cotidianidad, así mismo, tiene diversos frentes de acción y formas de abordar las problemáticas propias de un trabajo escolar, más aún cuando las dinámicas escolares, que están direccionadas por lo administrativo, social, económico, psicológico e inclusive lo gubernamental, influyen en el desarrollo de la educación física en aspectos como lo curricular, las conductas y actitudes, las metodologías, el actuar del profesor, las formas de interacción tanto en aula como en patio, y actualmente, en la virtualidad.

Lo anterior lleva a pensar que la investigación en educación física tiene diversas miradas, variados puntos de partida, análisis y formas de abordar las problemáticas que son susceptibles de investigar. Al respecto, es importante retomar los planteamientos de Fraile Aranda (2018), quien desde una reflexión investigativa y didáctica expone algunos planteamientos en relación al abordaje de la investigación en educación física, su enseñanza, posibles modelos y paradigmas para enmarcar los estudios investigativos en educación física, que, para el caso puntual del presente texto, se contextualizaran en el ámbito escolar.

En primera instancia, Fraile Aranda expone dos paradigmas mediacionales, sobre los cuales se plantean estrategias, temáticas, y referentes en relación a procesos investigativos. El primero tiene que ver con el paradigma mediacional centrado en el profesor, en el cual la dinámica investigativa está concentrada en la acción y pensamiento del docente inmerso en la clase de educación física, es decir, el comportamiento docente, desde lo teórico, lo práctico y convivencial, al momento de establecer patrones académicos en el desarrollo de su clase.

En este sentido, los estilos de enseñanza juegan un papel determinante a la hora de establecer elementos conductuales dentro del proceso investigativo, es decir, cómo entra en juego el docente y sus estrategias didácticas a la hora de adelantar su clase, teniendo en cuenta que como ser humano, es permeado por diversas situaciones no solo de índole académico, sino también emocional, social, etc.

Desde estas ideas, el proceso investigativo bajo este paradigma propuesto, Fraile Aranda (2018) plantea que

respecto a este proceso de pensamiento del profesorado, ¿qué estilos de enseñanza permite al profesorado ser más eficaz en sus clases? ¿Qué diferencias se aprecian entre los diferentes estilos de enseñanza? ¿Qué competencias ayudan al profesor a ser más eficaz? ¿Cómo actuar para implicar al alumnado en el aprendizaje? ¿Cómo conseguir que el alumnado tenga

una participación más activa en las clases? ¿Qué características tiene los alumnos con un mejor rendimiento? (p. 112).

El otro paradigma es el mediacional centrado en el alumnado, en donde se afirma que el estudiante juega una papel determinante en la estructuración significativa del aprendizaje, tanto de orden cognitivo y motriz, como de orden social, así mismo, la investigación bajo esta mirada parte de la repercusión que tiene el estilo de enseñanza en el aprendizaje integral del estudiante, lo que lleva a decir que las investigaciones deben contemplar el diálogo estructurado con los estudiantes, esto permite identificar pensamientos, imaginarios, sentires y necesidades, y cómo desde la investigación y el actuar docente se pueden entrar a satisfacer.

De igual forma, Fraile Aranda (2018) referencia estudios desde este paradigma, en los cuales entra en juego el auto-concepto físico a partir de ideas relacionadas con la constitución corporal, apariencia física, salud, fuerza, entre otros; así mismo, el pensamiento de escolares frente a las habilidades motrices y físicas.

Por otro lado, el autor plantea que la investigación en educación física puede abordarse como un proceso-producto sobre la eficacia de la enseñanza de la educación física; la cual tiene una tendencia hacia el paradigma positivista. Desde esta mirada, se proyecta que la acción investigativa tiene una connotación más hacia la productividad resultante del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el ámbito escolar, y más aún, se cuestiona qué tan eficiente es este proceso, en este sentido, de acuerdo con el autor en mención, “para evaluar el rendimiento y el aprendizaje del alumnado, se aplican test o pruebas experimentales, que se registran a partir de observar conductas vinculadas al rendimiento motriz, y a partir de controlar la participación real o el tiempo útil del alumnado durante su práctica” (Fraile Aranda, 2018, p. 107).

En este sentido, la vivencia investigativa en la escuela se basa en el sometimiento de procesos a una evaluación que parte del cumplimiento o no de unos objetivos de aprendizaje tangibles en la práctica, lo cual se articula directamente con la observación continua del actuar tanto de docentes como de estudiantes, y con el análisis de los resultados de esa vivencia investigativa.

Esto lleva a pensar que, desde esta forma de abordar la investigación en educación física, se busca analizar e interpretar, desde una validez empírica, las mejores y más eficientes formas de enseñar, partiendo de la premisa de causa-efecto que puede tener una estrategia metodológica al momento de adelantar la clase de educación física en la escuela.

Desde el modelo de cognición del profesorado de educación física y del alumnado, el autor expresa que la investigación en la escuela parte de la premisa

que el profesor actúa y planifica con base en la respuesta de los estudiantes y su desenvolvimiento en el aula y en el patio, por consiguiente, esta mirada de la investigación en educación física en el contexto escolar pretende validar el significado del proceso enseñanza-aprendizaje y a partir de esto, generar estrategias de construcción de conocimiento (Fraile Aranda, 2018, p. 110).

En este sentido, tanto profesor como estudiantes se hacen partícipes activos de la investigación, partiendo de una comunicación asertiva y consciente dentro del acto educativo, lo que lleva a pensar que no solo es válido investigar lo que pasa en relación a los estilos de enseñanza, los estilos de aprendizaje también son susceptibles de investigación dentro de los procesos de la educación física escolar.

En el modelo de investigación naturalista y de la ecología del aula de educación física, Fraile Aranda (2018, p. 114) manifiesta que desde esta perspectiva se facilita la comprensión de la realidad de la escuela, dejando a un lado la relación causa-efecto que prima en un paradigma positivista de las ciencias. Así mismo, busca acciones investigativas que no solo se concentren en describir o explorar situaciones, sino también ir más allá, buscar la transformación de las realidades, más aún cuando estas no buscan un beneficio formativo para la comunidad.

La investigación desde esta perspectiva también busca analizar en detalle las relaciones del docente y el estudiante en el contexto tanto de aula como del ámbito que lo rodea, de igual manera, se busca "analizar e interpretar los comportamientos del alumnado y conocer cuáles son los motivos que atribuyen a su práctica" (Fraile Aranda, 2018, p. 114). Desde esta misma óptica, los estudios de corte fenomenológico son considerados también, en aras de poder comprender en detalle los significados de la actividad docente.

Todo esto apunta a que la investigación, desde este modelo, permite comprender las realidades de los diversos fenómenos vinculados a la educación física en la escuela, lo que lleva a decir que esa comprensión genera conocimiento desde una práctica permeada por unas realidades, realidades que no siempre deben tener la relación causa efecto.

La investigación-acción en educación física, interpretando los planteamientos del autor referenciado, juega un papel importante en el ejercicio tanto investigativo como académico en los procesos formativos en la educación física escolar, en el sentido de generar conocimiento desde las interacciones permanentes entre docente, estudiante y comunidad, así mismo, los estudios enmarcados desde la I.A., tiene un carácter interpretativo, participativo y evaluativo, lo cual facilita "estudiar los comportamientos del profesorado y el alumnado gracias

a: observar los problemas, diseñar propuestas didácticas, ponerlas en práctica y evaluarlas” (Fraile Aranda, 2018, p. 117).

En esta medida, la generación de conocimiento desde y para la educación física en el contexto escolar, utilizando la investigación-acción como estrategia investigativa, permite que la complejidad investigativa sea contextualizada, significativa y sobre todo reflexionada. Grosso modo, en este tipo de investigación, la ruta para la inmersión al terreno y la obtención de la información, es relativamente sencilla, pero eso no quiere decir que carezca de rigurosidad; en este sentido, de manera general se parte de un diagnóstico que se basa en lo observado, dialogado, practicado sea en aula o en patio, seguido se estructura una estrategia de intervención, sustentada tanto en lo teórico como en lo vivencial, posterior a esto se elaboran y validan las técnicas e instrumentos de recolección de información, después de esto, se debe hacer el ejercicio de análisis y evaluación de la información obtenida durante la intervención y aplicación de los instrumentos.

## **UNA PROPUESTA EMERGENTE DE LA REVISIÓN Y LA REFLEXIÓN**

Desde los planteamientos expuestos, la propuesta para abordar un proceso investigativo en educación física desde y para la escuela parte de las siguientes premisas que surgen de la revisión teórica, la reflexión y vivencia de la misma docencia.

En primer lugar, las dinámicas cambiantes de la sociedad contemporánea permean el actuar tanto de docentes como de estudiantes en el aula de clase, lo que lleva a pensar que las estrategias didácticas y las planeaciones de las clases deben estar transversalizados por un interés emancipador que propendan por generar ambientes significativos de aprendizaje, y que al docente se le permita adelantar un trabajo desde las bases epistémicas, prácticas y sociales acordes al contexto donde se desarrolla el proceso educativo.

En esta medida, la investigación en el ámbito escolar debe ser la constante para el docente de educación física; si bien es cierto, las realidades educativas en Colombia dejan un mínimo espacio para adelantar este ejercicio, sobre todo en educación básica y media, los propósitos de actualizar tanto actividades como postulados teóricos, desde las mismas realidades del contexto escolar, debe ser la bandera investigativa del edufísico.

En este sentido, González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela (2007) apoyan la idea de que la investigación en la escuela:

puede considerarse como un encuentro entre personas, es una actividad ética que requiere de continua reflexión y cuestionamiento, para ello no

puede reducirse a una actividad técnica, debido a la profundidad del proceso, en ella participan docente-alumno-comunidad, en la cual, el docente actúa con todo lo que él es como sujeto, es decir, su comportamiento está enmarcado en sus creencias, actitudes, costumbres y entorno. (p. 281)

De igual manera, la investigación en educación física en el contexto escolar, debe apuntar a salirse de lo rutinario, del simple hecho de realizar actividades desde una postura rutinaria, es decir, "no es suficiente que la actividad docente responda con rutinas mecanizadas; en lugar de eso, el docente puede resolver los problemas educativos circunscritos al interior de un aula. Para ello se requiere seguir analizando ¿cómo aprendemos?" (Dehesa de Gyves, 2015, p. 18).

En este orden de ideas, la primera de las vertientes desde las que se propone adelantar investigación en educación física en el contexto escolar parte desde el quehacer del docente.

Esta primera línea de acción de la investigación en educación física en la escuela inicia con el análisis y reflexión frente a las acciones pedagógicas que se adelantan en la escuela, puntualmente desde la estigmatización que los educadores afrontan desde su quehacer docente, en esta medida, el conocimiento técnico, práctico, propio de la educación física se articula con la necesidad de aprender y desaprender en aras de responder de una manera más adecuada a los retos que debe afrontar desde las particularidades del contexto donde se desenvuelve.

En este sentido, se propone que la investigación desde el quehacer docente, se aborde desde dos lineamientos: el primero de ellos tiene que ver con las propuestas didácticas que adelanta el profesor de educación física. Es bien sabido, que las estrategias didácticas que ponen en acción los docentes en esta disciplina son variadas, más aún, cuando los procesos formativos que tuvo el mismo docente, y las realidades que afronta, son cambiantes, en este sentido, acudir a una creatividad docente, es meritorio de investigarse e inclusive replicarse.

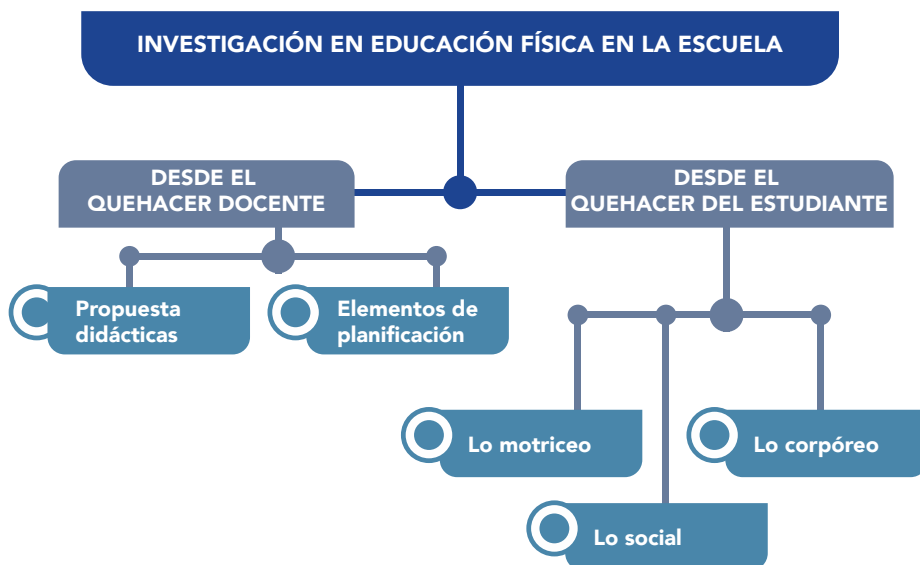
Así las cosas, estudiar las propuestas didácticas de los docentes de educación física, debe contemplar la conceptualización de didáctica que tiene el docente, y en relación con esto, el concepto de educación física del cual parte para abordar el proceso educativo. Vinculado a esto se abordan elementos procedimentales articulados a la metodología de las clases que adelanta el docente, al igual que los elementos evaluativos, sus formas especialmente.

El segundo lineamiento tiene que ver con los elementos de planificación. En este sentido, es clave considerar las diversas funciones de la planificación en la clase de Educación Física, y estas cómo se reflejan dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que adelanta el educador en el contexto donde se desem-

peña; algunas de estas funciones a tener en cuenta son: programas procesos de enseñanza-aprendizaje, asegurar coherencia entre los propósitos y lo ejecutado, promover la reflexión y análisis del proceso llevado a cabo, facilitar el alcance de las metas pedagógicas, brindar un soporte informativo tanto al docente como a la comunidad educativa.

La segunda vertiente propuesta es la investigación desde el quehacer del estudiante. Desde este aspecto es importante considerar que él no solo es “receptor” de información, sino también es considerado como una persona propositiva de experiencias motrices, de juegos y de saberes que posee en la genética familiar, cultural y social.

**Figura 3.** Propuesta de líneas de acción en Investigación en Educación Física en la escuela



**Fuente:** elaboración propia.

En este sentido, los procesos investigativos desde esta premisa pueden conjugar elementos desde lo motríceo, corpóreo, y lo social, los cuales se encuentran permeados por el aprendizaje, el juego, la motricidad humana, la condición física y el desarrollo integral del ser humano, en consecuencia, conocer los intereses de los estudiantes, sus interacciones, imaginarios, acciones motrices y lúdicas, se convierten en un insumo relevante a la hora de generar propuestas investigativas que potencien la transformación de la educación física en el con-



texto escolar, favoreciendo las estructuras educativas que generen aprendizajes significativos desde el cuerpo en movimiento, aprendizajes necesarios para las exigencias culturales y de la “aldea global”.

Teniendo en cuenta lo mencionado, en el se sintetiza las líneas de acción de la propuesta de investigación emergente de la reflexión y revisión académica y vivencial.

Estas ideas en relación a un posible argumento que no solo parte de lo teórico y epistemológico, sino también de la praxis que se tiene en la cotidianidad del actuar pedagógico en la Educación Física, es necesario decantar en una estructura sistemática que facilite la apropiación de los fenómenos a abordar, estructura que se convierte en el derrotero a seguir en investigación en Educación Física en el contexto escolar, independientemente del enfoque investigativo que se oriente al proceso.

Es así, que, partiendo de los análisis y reflexiones realizadas y plasmadas en los capítulos anteriores, se plantea una ruta en la tabla 8.

**Tabla 8.** Propuesta de ruta en investigación en educación física en la escuela

| Procedimiento | Orientación   | Desarrollo sugerido  |
|---------------|---|--|
| Diagnóstico   | Es clave identificar y definir la problemática o necesidad a abordar que amerite ser investigada desde el ejercicio académico de la educación física. | <p>Inmersión en el terreno específico de la situación en educación física que requiere ser abordada desde un proceso investigativo.</p> <p>Identificación de la situación, problema o necesidad a ser satisfecha desde la investigación en la escuela.</p> <p>Caracterización de la población con la que se va a adelantar el estudio.</p> <p>Descripción de la situación identificada a través de la observación directa, diarios de campo, diálogos estructurados y no estructurados con los estamentos partícipes de procesos de educación física en la escuela.</p> <p>Delimitación y puntualización de la situación descrita, cerrando más el campo de acción en el cual intervenir.</p> <p>Formulación del problema de investigación</p> |

| Procedimiento                      | Orientación   | Desarrollo sugerido   |
|------------------------------------|---|---|
| Definición de tendencia            | Es necesario estudiar y analizar la tendencia de estudio en educación física sobre la que se sitúa la posible investigación a adelantar.  | <p>Revisión documental/teórica vinculada al diagnóstico y el planteamiento del problema a investigar.</p> <p>Análisis de las tendencias de estudio de la educación física en las que se puede enmarcar la investigación a desarrollar en la escuela.</p> <p>Articulación del diagnóstico y problema estructurado, con las tendencias de estudio que se proponen en educación física.</p> <p>Descripción del porqué, para qué y cómo se articula la situación diagnosticada con la tendencia de estudio que más se puede ajustar a esta.</p>   |
| Definición del objetivo de estudio | El diagnóstico, en articulación con la tendencia de estudio, debe mostrar hacia dónde va la investigación, sus propósitos e inclusive las implicaciones de abordar este estudio.                              | <p>Planeación de la acción general a alcanzar con la investigación, normalmente está en directa relación con el problema y pregunta de investigación expuestos en el diagnóstico. De igual forma, debe expresar de manera clara hacia dónde va la investigación. Esto se traduce en el objetivo general a cumplir con la investigación.</p> <p>El objetivo general debe tener acciones/metas a alcanzar, las cuales, con su cumplimiento, ayudan a alcanzar el objetivo general, esto se traduce en los objetivos específicos. Normalmente se estructuran tres o máximo cuatro.</p>   |
| Plan de acción                     | Se traduce en la estructura de acciones que serán utilizadas para poder intervenir en el contexto y obtener la información respectiva, al igual que definición de instrumentos de recolección de información. | <p>Definición de equipo de trabajo: investigador principal, coinvestigadores, asistentes, estudiantes colaboradores, etc. Así mismo, definir funciones de cada uno de estos actores.</p> <p>Planteamiento actividades a desarrollar por cada objetivo específico propuesto para la investigación.</p> <p>Estructuración de la ruta de acción para el desarrollo de esas actividades.</p> <p>Diseño de cronograma de actividades, en donde se muestre la acción a desarrollar junto a su respectivo responsable.</p> <p>Definición de la estructura metodológica, independientemente del enfoque de investigación, el diseño de metodológico, definición de unidades de análisis y muestra poblacional (de ser necesario), lo cual debe estar en directa relación con los objetivos y diagnóstico de la investigación.</p> <p>Trazado de técnicas e instrumentos de recolección de información de acuerdo a la metodología definida.</p> |

| Procedimiento | Orientación  | Desarrollo sugerido  |
|---------------|--|--|
| Intervención  | La clase, la situación extraescolar, el diálogo con los actores, etc., se constituye en el espacio de observación e interacción con el propósito de obtener la información necesaria, independientemente del tiempo. | <p>Caracterización de la unidad de análisis y segmento poblacional con el que se va a trabajar (puntualizar más lo descrito en el diagnóstico)</p> <p>Definición de las actividades de educación física que ameriten ser incluidas dentro del proceso de la clase de educación física, se debe contar con la planeación de las clases para saber en qué momento intervenir y empezar a aplicar instrumentos de recolección de información.</p> <p>Estructuración, aprobación, diligenciamiento y consolidación de los sentimientos y consentimientos informados por parte de la población objeto de estudio.</p> <p>Diligenciamiento de los respectivos permisos en la institución educativa en aras de contar con apoyo institucional para el desarrollo de la investigación.</p> <p>Aplicación de instrumentos de recolección de información: test, diarios de campo, observación, encuestas, entrevistas, etc.</p> <p>Sistematización de la información obtenida.</p> |
| Análisis      | Estructuración de un análisis a partir de los propósitos de la investigación y su contrastación con los resultados obtenidos de la intervención y la aplicación de instrumentos de recolección de información.       | <p>Aplicación de programas estadísticos de orden cuantitativo o cualitativo, con el fin de tener claridad frente a la información obtenida y obtener una primera tendencia analítica.</p> <p>Triangulación de los hallazgos del trabajo de intervención con la teoría formal y el juicio de expertos.</p> <p>Planteamiento de posibles categorías de análisis emergentes de la información obtenida de la intervención.</p>  |
| Evaluación    | ¿Qué se obtuvo?, ¿qué se hizo?, ¿cómo se hizo?, ¿qué se aprendió?... Estas pueden ser algunas preguntas que orientan la evaluación y valoración del proceso investigativo adelantado.                                | <p>Estructuración de la lista de chequeo de actividades cumplidas en relación a los objetivos propuestos.</p> <p>Contrastación con la teoría formal los hallazgos y los análisis hechos.</p> <p>Contrastación con los objetivos propuestos, los análisis que se hayan obtenido.</p> <p>Revisión de lo obtenido con las realidades de contexto donde se realizó la intervención.</p>  |

| Procedimiento | Orientación   | Desarrollo sugerido   |
|---------------|---|---|
| Proyección    | Los resultados y análisis deben ser el soporte de las acciones pedagógicas, didácticas, académicas, de planeación, administrativas y de siguientes investigaciones para los próximos periodos académicos. | <p>Definición y soporte teórico de las categorías emergentes de la intervención y el análisis de información obtenida.</p> <p>Estructuración de conclusiones del estudio con recomendaciones para siguientes investigaciones.</p> <p>Desarrollo de informe de investigación.</p> <p>Socialización ante la comunidad académica de la institución educativa los resultados obtenidos y las proyecciones que se derivan del estudio realizado.</p> |

**Fuente:** elaboración propia.

---

# CONCLUSIONES

Más que una serie de conclusiones frente a una revisión y conceptualización sobre la educación física, emergen algunas reflexiones y cuestionamientos que llevan a pensar que ahondar en una definición de la educación física va más allá de una simple mirada y análisis de textos y artículos, lo cual fue el insumo principal de este manuscrito, para contemplar la idea de estructurar un constructo vivencial, epistemológico e inclusive teórico, que lleva a pensarse en una disciplina de conocimiento que aporta a la sociedad desde lo educativo, permeando todos los procesos y dimensiones del desarrollo humano.

Si bien es cierto, la educación física ha tenido un trasegar histórico desde los orígenes del ser humano, es importante comprender que en cada momento de esa "línea de tiempo", esta disciplina ha tenido diferentes formas de comprenderse y de ponerse en acción en diversos contextos, llegando al punto de relacionarse e inclusive confundirse con el deporte y también con la recreación.

Frente a estas ideas, diversas civilizaciones antiguas conceptualizaron la educación física desde diferentes posturas tanto vivenciales como teóricas, por ejemplo desde la higienista, en donde las prácticas corporales se hacían con una orientación hacia el cuidado del cuerpo, del alma y del espíritu que habita ese cuerpo; la óptica militarizada, en la que la preparación corporal y mental de los "ciudadanos" jóvenes del país, de las "polis", estaba enfocada al desarrollo

militar para la conquista, la batalla y la defensa de la nación y de su familia; esta preparación se adelantaba desde edades tempranas, edades en las que los tutores asumen el proceso formativo integral del niño.

Otra mirada que marcó una pauta importante en el desarrollo de la educación física y por ende su conceptualización, fue la religiosa, en el sentido que la mayoría de prácticas corporales, juegos e inclusive competencias, se realizaban con el propósito de venerar a los dioses; esta postura tuvo un desarrollo muy marcado en civilizaciones del Lejano y Medio Oriente, como la egipcia o la griega, por ejemplo.

Esta última civilización, la griega, junto al imperio romano, vincularon a la educación física el desarrollo deportivo, en el sentido de articular a los procesos educativos el entrenamiento corporal militarizado, así mismo, enfocaron el desarrollo corporal y mental a las competencias deportivas que emergieron en la época, como las carreras de carruajes o la gimnástica, primer "familiar" de lo que se conoció después como educación física.

Algo bastante interesante que se pudo revisar y analizar en relación a la conceptualización de la educación física, es que al médico y filósofo John Locke se le atribuye ser el primero en acuñar el término de educación física. No con esto se niega la existencia como tal de la historia que pueda llegar a tener el término, pero Locke lo utiliza por primera vez. Bajo esta idea, es clave comprender que Locke no solo hace un acercamiento conceptual concreto a la educación física, sino también empieza a darle una mirada académica y educativa al estudio del cuerpo y su movimiento, en el sentido de ubicar a la educación física como la base de todo proceso educativo del ser humano.

Por otro lado, la conceptualización de la educación física no solo se plantea desde lo pedagógico, también desde lo científico; lo que lleva a pensar que al concebirse como una disciplina de estudio, puede tener diversos abordajes que llevan a estructurar un corpus epistemológico y vivencial que emerge de su estudio, exploración, experimentación y discusión, desde los aportes de las ciencias exactas y las ciencias sociales, para decantar en una aplicabilidad en el aula de clase, en el patio, en el recinto académico, teniendo como principal fundamento el cuerpo, el movimiento y sus interacciones con los otros en un determinado contexto.

Frente a los estudios del dualismo mente-cuerpo queda aún bastante material por descubrir, sobre todo en la influencia que esto ha tenido en la educación y la pedagogía, lo que ha obligado a tener cuerpos máquinas, atados a concepciones de belleza, estereotipos, cuerpos analizados desde la ciencia y no desde otros saberes y disciplinas que pueden dar otra mirada y un aporte

significativo. Entonces se ha estado sumergido por una gran corriente que no suma al cuerpo, lo minimiza.

Abordar el estudio de los dualismos desarrollados en la literatura de lo corporal implica estudiar a profundidad varios aspectos, entre los que se señalan la construcción de la cultura de lo corpóreo referente a su significado, uso y significación en cuanto comprensión del cuerpo como ese algo que lleva o mantiene de un estado a otro. Esto quiere decir que en las culturas se desarrolla un concepto de lo corporal que ha sido utilizado con sus raíces más íntimas desde una construcción propia y que refleja que el cuerpo si bien posibilita la existencia física, también a su vez niega la posibilidad de reflexionar esta existencia.

Otro de los aspectos importantes para estudiar lo corporal tiene que ver precisamente con la connotación que se ha dado a tener, poseer y desarrollar lo corporal. Tener cuerpo es existir, pero no por ello implica la reflexión de ese existir en el mundo; poseer cuerpo demanda cumplir las necesidades básicas fisiológicas y anatómicas, pero también determinadas por cánones como la moda, los cuerpos moldeados o los cuerpos demandados por la sociedad; desarrollar cuerpo ha permitido su estudio desde la medicina, pero no por ello se convierte en una posibilidad de colocar al cuerpo desde otros estudios que posibiliten su comprensión.

Data entonces aquí la fenomenología como una fuente que permite comprender al cuerpo como una posibilidad de comunicación más allá de lo meramente mecánico, anatomizado, superficial, manipulado. No es que sea la única manera de dar otra perspectiva al estudio de lo corporal, pero para este caso se cree que es lo más pertinente por los matices que logra dar desde sus autores más representativos y, sobre todo, por los argumentos que giran en torno a comprender al cuerpo como esa instancia que permite el desarrollo del ser, de la emoción, de una comunicación no robotizada y hacerlo creíble desde los otros, como posibilidad absoluta del existir.

Por ello se plantearon las categorías desde la pedagogía corporal, como pretensión para profundizar su estudio desde otras connotaciones del estudio de lo corporal. Y se habla de pedagogía de lo corporal porque en el medio de la educación física se cree que es necesario dar un desarrollo a la pedagogía desde la reflexión para lo corporal: ¿es el cuerpo un instrumento, un medio, una posibilidad? A partir de ello permitir que el cuerpo entre en la literatura de lo pedagógico como fuente fidedigna de comunicación, de existencia, de subjetividad. Si se comprende que por el cuerpo somos posibilidad, pues siempre seremos posibilidad en el espacio pedagógico, porque el cuerpo no se deja de un lado cuando se va a la escuela.

Entonces comprender el cuerpo como una posibilidad simbólica, subjetiva, incorporada, corporificada, posibilita que sea visto como la existencia de emociones, sensaciones, vivencias, experiencias, lo cual desencadena que se vivan otros cuerpos desde sí y desde los otros, para sí y para los otros, consigo mismo y con los otros.

En cuanto al deporte como eje fundamental dentro de la formación del profesorado de educación física, es importante recalcar que gracias al desarrollo de las escuelas gimnásticas y sus posteriores variaciones o ajustes hechos a sus principios de acción, filosóficos y de desarrollo, el deporte se insertó en la escuela como un elemento no solo de ayuda para el proceso de la clase de educación física, sino como un componente fundamental en el desarrollo físico motriz de los estudiantes, así pues también es un elemento importante dentro de la formación del profesorado.

Como lo plantearía Le Boulch (2001), el deporte tiene un componente integrador y formador en el eje no solo físico y motriz, sino, también en el eje axiológico, que apoya todo el soporte de formación de individuos y ciudadanos de una sociedad, entendiendo el cuerpo y el movimiento integrados en las formas técnicas deportivas que son la base para lo que fuera de la escuela es representado socialmente como el deporte a nivel profesional, pero también social.

Este deporte social que está inmerso en los procesos de socialización de los individuos y que pasa por un trabajo lúdico que permite a una sociedad como la actual, agobiada por el estrés, que libere tensiones y que ayude a preservar una salud no solo física, sino también psicológica; de tal manera que, como lo plantea Huizinga (2007), desde la perspectiva antropológica, el juego es un elemento socializador y creador de cultura, y en este sentido, el deporte social y recreativo posee una gran relevancia dentro de los procesos de desarrollo del ser humano brindándole un espacio de libertad, pero a la vez, como un elemento reglado que permite el manejo de normas.

En cuanto al deporte de orden profesional está más que claro que hoy día es un agente que genera procesos de identidad con equipos, tipos de deporte y con estilos de vida, además de todos los procesos de mercadeo que se adjuntan a los deportistas, vendiendo imaginarios de auto-superación, consecución de logros y de éxito personal y económico. Todo esto es liderado por las federaciones y las grandes marcas de ropa y artículos deportivos.

Pero lo anteriormente expuesto no puede crear una separación de la importancia que el desarrollo del deporte a nivel profesional ha tenido de la mano con la investigación, procesos que han llevado a la mejora día a día del rendimiento de los deportistas en sus ámbitos técnicos y tácticos y que cada vez hace



las competencias más cerradas y en donde se marca la diferencia partir de quien fue mejor entrenado.

Pero no solo el avance del entrenamiento ha sido un progreso en el deporte, también el desarrollo e investigación en el ámbito de la tecnología y la mejora de aparatos como lo son las bicicletas, balones, ropa, guayos, etc., que marcan diferencias a veces mínimas, pero que permiten al deportista un mejor desempeño en las competencias.

Esto lleva a pensar en el desarrollo de la investigación en el ámbito deportivo, como un eje de desarrollo permanente que permite identificar posibles problemáticas y sus posibles soluciones, pero no solamente se debe centrar en el campo profesional, sino, que hace parte también del elemento pedagógico inserto en la escuela. Poder identificar las diferentes posibilidades que tiene el trabajo deportivo en los procesos de formación de los sujetos enmarcados en la educación formal, comprender desde diferentes perspectivas las transformaciones que se dan en los individuos en sus ámbitos social, físico, motriz, axiológico y cognitivo después de un trabajo de tipo deportivo planificado y organizado con fines y preguntas claras a resolver.

Es importante también comprender cómo en el país, de la mano de las universidades y de Colciencias, la investigación en el deporte ha tomado fuerza y cada vez gana más adeptos y presenta resultados apoyados en los paradigmas de investigación cualitativa y cuantitativa, la primera marca el desarrollo de estudios en cuanto la injerencia que el deporte tiene a nivel social, y la segunda se constituye como el principal proceso de medición de capacidades físicas y motrices.

Así este libro busca invitar a una reflexión en torno a lo que el futuro profesional del deporte y la actividad física debe tener como un elemento diferenciador, la investigación, proponiendo una línea de trabajo abierta en cuanto a la profundización en el campo investigativo dentro de los procesos de formación de los futuros licenciados y entrenadores.

Entonces se propone que para desarrollar este elemento investigativo es importante sustentar todo el soporte epistemológico que da apoyo y credibilidad a todo aquello que se quiera establecer dentro de la posibilidad de innovación en el deporte. ¿Qué pasa entonces con la investigación desde y para la educación física? Si bien, las indagaciones, las revisiones, la investigación propiamente dicha parte de la observación, de la experiencia, del pensamiento que surge de una reflexión cuyo insumo es el constructo teórico de un tema en particular; es clave plantear un camino a seguir, un objetivo, un propósito claro para entrar a satisfacer una necesidad, solucionar un problema o llenar el vacío de conocimiento que se haya identificado.

Desde esta idea, en el último capítulo del texto surge una propuesta derivada tanto de la experiencia docente de los autores, como de la revisión y reflexión que sustenta el desarrollo del texto; desde luego, no pretende ser la “última palabra” en cuanto a investigación en el aula desde la especificidad de la educación física, pero si se constituye en un insumo para el debate y la discusión frente al abordaje de la investigación en esta disciplina de conocimiento, y a su vez, para la puesta en marcha para lograr su validez.

En este sentido, justificar la investigación en educación física en la escuela no solo debe partir de una “ausencia documental” en relación a una habilidad específica en la infancia o adolescencia, se debe fundamentar desde la importancia de generar y validar conocimiento que aporte significativamente al desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones, en consecuencia, la propuesta de investigación parte de las premisas de la pertinencia de la investigación, el impacto tanto social como académico, la relevancia, la contextualización, la viabilidad, etc.

Teniendo en cuenta lo mencionado, y retomando lo descrito en el capítulo 4 de este texto, la investigación en el ámbito escolar debe ser la constante para el docente de educación física; si bien es cierto, las realidades educativas en Colombia dejan un mínimo espacio para adelantar este ejercicio, sobre todo en educación básica y media, los propósitos de actualizar tanto actividades como postulados teóricos, desde las mismas realidades del contexto escolar, debe ser la bandera investigativa del edufísico.

En consecuencia, no solo basta con tener una fundamentación teórica frente a la motricidad, el juego, la lúdica, la pedagogía, entre otros; debe darse una aplicabilidad investigativa que decante en una actualización adecuada de la vivencia de la educación física en la escuela, buscando así que categorías de estudio como el movimiento corporal y la investigación educativa, por ejemplo, se articulen en razón de fomentar la generación de conocimiento disciplinar tanto en la escuela como en los demás niveles formativos.

# REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalbergghi, A. (2004). *Historia de la pedagogía*. (Trad. J. Hernández Campos,). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Blázquez Sánchez, D. (1997). *Evaluar en educación física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez Sánchez, D. (2001). *La educación física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez Sánchez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física*. Barcelona: INDE.
- Bustamante, C. y Sánchez, J. (2013). *Dimensiones que configuran lo humano en la educación y en la educación física*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Cagigal, J. M. (1975). *El Deporte en la sociedad actual*. Barcelona: Prensa Española.
- Cagigal, J.M. (1971). Sugerencias para la década del 70 en educación física. *Citius, Altius, Fortius, Tomo XIII*, 413-436.
- Camacho, H. (2003). *Pedagogía y didáctica de la educación física*. Armenia, Colombia: Kinesis.

- Camargo, D., Gómez, E. y Ovalle, J. R. (2013). La cultura física y el Deporte: fenómenos sociales. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 31(supl 1) 116-125. Recuperado de [www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31s1/v31s1a14.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31s1/v31s1a14.pdf)
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- De Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles educativos*, 37(SPE), 17-34.
- Delgado, M. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Descartes, R. (1997). *Meditaciones metafísicas y otros textos*. Madrid: Editorial Gredos.
- De Zubiría, J. (2012). *Modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.
- Diem, C. (1966). *Historia de los deportes*. Barcelona: Editorial Luis de Caralt.
- Domínguez Montes, J. A. (2016). Paradigmas de investigación educativa en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 33-54. Recuperado de: <http://reefd.es/index.php/reefd/article/download/424/413>.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Fraile, A. (2018). *Investigar y enseñar en educación física. Hacia un proceso democratizador*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Gallo, L. E. (2006). El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la educación física. *Educación física y deporte*, 25(1). 97-114. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewFile/2990/2713>
- Gallo, L. E (2010). *Los discursos contemporáneos de educación física*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Gallo, L. E. y Urrego, L. (2015). Estado de conocimiento de la educación física en la investigación educativa. *Perfiles educativos*, 37(150), 143-155.
- Goís Junior, E. (2015). Georges Demeny e Fernando de Azevedo: uma ginástica científica e sem excessos (Brasil, França, 1900-1930). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 144-150. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2014.11.017>

- González, R., Madrera, E. y Salguero, A. (2004). Las escuelas gimnásticas y su relación con la actividad física y educación física actuales. *EfDeportes*. Recuperado de: <http://www.efDeportes.com/efd73/gimn.htm>
- González, N., Zerpa, M. L., Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>> ISSN 1315-883X
- Hernández, M. y Rosas, J. (2013). *Enfoques epistemológicos de la educación física: Una propuesta pedagógica y de gestión curricular de análisis para los programas de formación de licenciados en educación física en la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Univesidad Libre.
- Herrera, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza & Janes.
- Husson, M. (2013). Aporte para la formulación de una propuesta de interés desde la gimnasia síntesis. *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de educación física y Ciencias* (págs. 1-14). Buenos Aires: Universidad de la Plata. Obtenido de <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/descargables/aportes-para-la-formulacion-de-una-propuesta-de-interes-desde-la-gimnasia-sintesis>
- Kosik, K. (1976). *Dialéctica de lo concreto*. Recuperado de: <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/05/dialecticadeloconcreto.pdf>
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Langlade, A. y De Langlade, N.R (1986). *Teoría general de la Gimnasia. Génesis y panorama global de la evolución de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium
- Lara D, H. (2013). Visión Sinóptica de la Historia de la educación física. *Revista Motricidad y Persona*, (12), 41-46.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*. Barcelona: editorial INDE.
- Maldonado C, D. (2013). *Revisión de la historia de la educación física en el siglo XIX: su llegada hasta el siglo XXI y sus consecuencias actuales*. (Tesis). Escuela Universitaria de Educación (Palencia), Valladolid, España.
- Martínez, D. (2017). Evolución histórica y aspectos técnicos de los sistemas analíticos aplicados en educación física. *Publicaciones Didácticas*, (82), 264-273. Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/082040/articulo-pdf>

- Meinel, K. (2005). *Didáctica del movimiento. Ensayo de una teoría del movimiento en el Deporte desde el punto de vista pedagógico*. (Trad. J. Vilar). La Habana: Editorial Orbe, Instituto Cubano del Libro,
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Promotora de ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior*. Ministerio de educación nacional República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos\\_para\\_la\\_educacion\\_Virtual\\_dic\\_29.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_para_la_educacion_Virtual_dic_29.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Molano, M. (2015). *Didáctica interestructural en la educación física*. Armenia: Kinesis.
- Mosquera, L. (2010). Tendencias de La educación física escolar. *Lúdica pedagógica*, 2(15), 116-121. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/564>
- Muska, M. (1986). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Hispano Europea.
- Negrelli, J. (2008). La identidad de la educación física: episteme, objeto, ocupación. *EfDeportes. Revista Digital* (12)118. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd118/la-identidad-de-la-educacion-fisica.htm>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del Deporte*. Universidad Internacional Deportiva.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pateti, Y. (2008). *Educación y corporeidad: la despedagogización del cuerpo*. Armenia, Colombia: Kinesis
- Peralta, H. (1995). *Educación física para la vida*. Bogotá. Arte publicaciones.
- Pérez, C. (1993). Evolución histórica de la educación física. *Apuntes: Educación Física y Deporte*, (33). 24-38. Recuperado de <http://www.revista-apuntes.com/es/hemeroteca?article=920>

- Pérez R, E. A. (2018). *Historia del deporte y la educación física*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Pórtela G. H. (2001). La epistemología en la educación física. *EfDeportes.com Revista Digital*, (7)37. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd37/epistem.htm>
- Pórtela, G. H. (2006). *Los conceptos en la educación física: conjeturas, reduccionismos y posibilidades*. Armenia. Kinesis.
- Rodríguez G. L. (2011). La Investigación en educación física. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 195-210. Recuperado de: Le Boulch, J. (2001). El cuerpo en la escuela del siglo XXI. Barcelona: editorial INDE.
- Rodriguez, M. (2010). La revolución histórica de la gimnasia rítmica deportiva y su legado pedagógico. *EfDeportes. Revista Digital* 13(143). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd143/la-evolucion-historica-de-la-gimnasia-ritmica-deportiva.htm>
- Sánchez A. (2013). *La educación física en Egipto y en el antiguo Medio Oriente*. Recuperado de: <https://adricrossfire.wordpress.com/2013/09/12/la-educacion-fisica-en-egipto-y-el-antiguo-medio-oriente/>
- Tockeville, J. (1999). *Teoría de la educación física*. Armenia. Kinesis.
- Torrealba, J. (2010). Corrientes filosóficas que sustentan la educación física, el deporte y la recreación. *Recorde*, 3(1) 1-28. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/609041268?accountid=48797>
- Vázquez, B. (2001). Los valores corporales y la educación física: hacia una reconceptualización de la educación física. *Ágora para la educación física y el Deporte*, (1), 7-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2257377>
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Vernia, A. (2012). Método pedagógico musical Dalcroze. *Artseduca*, (1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3946014.pdf>
- Vicente, M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Villamizar, D. (2009). El corporamiento del cogito: más allá de la instrumentalización del cuerpo. *Revista Digital Corporeizando*. 1(3), 21-32. Recuperado de: <http://catalogo.pedagogica.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=180303>

## REFERENCIAS

- Zagalaz, M. (2002). *Corrientes y tendencias de la educación física*. Barcelona, España: INDE.
- Zagalaz, M. L., Moreno, R. y Cachón, J. (2001). Nuevas tendencias en la educación física. *Contextos Educativos*, 4, 263-294. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209702.pdf>



## ANEXO.

### PUBLICACIONES SCOPUS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Complementando lo expuesto en relación a la propuesta de ruta de investigación en educación física en el contexto escolar, es importante exponer los espacios de divulgación científica acordes a ésta área de conocimiento, espacios que se conocen como revistas indexadas, por lo tanto, a continuación, se muestra un resumen de esas revistas ubicadas en la base SCOPUS, las cuales sirven como plataforma para la publicación de los resultados de las investigaciones que se adelanten en el ámbito escolar a partir de la aplicación de la propuesta expuesta.

#### Publicaciones SCOPUS en Educación Física

| Source title   | Publisher   |
|--|---|
| Journal of Teaching in Physical Education                                      | Human Kinetics Publishers Inc.  |
| Journal of Physical Education and Sport  | Editura Universitatea din Pitesti   |
| Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education                   | Taylor & Francis  |
| South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation | University of Stellenbosch  |
| Journal of Physical Education (Maringa)  | Universidade Estadual de Maringa  |
| European Journal of Physical and Health Education                              | Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu                                     |
| Journal of Physical Education, Recreation and Dance                            | Taylor & Francis  |
| Research quarterly   | American Alliance For Health, Physical Education, Recreation, And Dance Etc |
| European Physical Education Review   | SAGE Publications   |
| Physical Review Special Topics - Physics Education Research                    | American Physical Society   |
| Measurement in Physical Education and Exercise Science                         | Lawrence Erlbaum Associates Inc.  |
| Physical Education and Sport Pedagogy  | Taylor & Francis  |
| Journal of Human Kinetics  | Academy of Physical Education   |
| Physiotherapy Quarterly  | University School of Physical Education in Wroclaw                          |

| Source title | Publisher |
|--------------|-----------|
|--------------|-----------|

|   |                   |
|---|-------------------|
| Facta Universitatis Series Physical Education and Sport | University of Nis |
|---|-------------------|

**Fuente:** Adaptado de SCOPUS preview. (2018). CiteScore metrics for Journals and serials. Recuperado de: <https://www.scopus.com/sources.uri?zone=TopNavBar&origin=searchbasic>



# ACERCA DE LOS AUTORES

## LEONARDO ANDRÉS AGUIRRE CARDONA

Licenciado en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas, magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente es docente tiempo completo en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, sede Virtual y a Distancia. Se ha desempeñado como docente de Educación Física, Recreación y Deportes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional. Ha sido docente universitario en las áreas de Investigación, Educación Física y la Recreación, también se ha desempeñado como líder de procesos investigativos a nivel de pregrado, semilleros de investigación y grupos de estudio. Sus intereses de estudio están orientados hacia la educación física, la recreación, el ocio, el tiempo libre y la enseñanza de la investigación.

## JAVIER ENRIQUE LÓPEZ JAIMES

Licenciado en Educación Física, Recreación Y Deporte y magíster en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente docente investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, sede Virtual y a Distancia en el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación Y Deporte, y docente de Educación Física en la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, además ha trabajado como docente investigador en la Universidad INCCA de Colombia en el programa de Cultura Física Y Deporte, y como docente catedrático en la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de Licenciatura en Educación Física. Su desempeño como docente ha sido en el área de Pedagogía, Investigación y Motricidad. Ha ejercido labores docentes en el Instituto Nacional para Sordos dentro del proyecto Bilingüe Bicultural.

## DIEGO FERNANDO VILLAMIZAR GÓMEZ

Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Es candidato a doctor en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Estudiante de Filosofía Y Letras en la Universidad de la Salle. Actualmente docente del programa de Educación Física, Recreación y Deportes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, sede Virtual y a Distancia. Ha sido docente de Educación Física en instituciones de educación a nivel de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional. Se viene desempeñando como docente universitario en pregrado y posgrado en pedagogía, didáctica e investigación. Ha sido líder de semilleros de investigación en pedagogía y didáctica de la filosofía y didáctica de la educación física. Sus líneas de trabajo se enfocan en la historia y epistemología de la pedagogía y la didáctica, la epistemología de la educación física y los procesos de investigación en educación y pedagogía.

El libro Revisiones y reflexiones en la educación física. Un camino de lo conceptual a lo investigativo en la escuela, fue editado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO en Bogotá, Colombia.

2019.