

**Resumen**

*Tratar sobre el objeto de conocimiento de la educación física requiere, en absoluto, de una mirada atenta a la esencia conceptual, pues siendo a primera vista un compuesto semántico, puede, y ha ocurrido, que se presenten confusiones y, por ende, desvirtuación del hecho educativo, como se evidencia en los reduccionismos instrucionistas con visos deportivistas y militares. Así, este artículo entra en un análisis pertinente, en aras de proponer claridad, y con la posibilidad de superar las contraposiciones, reduccionismos y tergiversaciones expuestos. Al menos, se aborda el tema con la intencionalidad de llamar la atención sobre el trasfondo ético y humano que implica autorrealizarse desde lo básico corporal y con asiento en lo personalizado.*

**Palabras clave:** teoría de la educación, educación física, educación corporal, epistemología de la educación, educación personalizada.

# Sobre el objeto de conocimiento de la educación física

On the object of knowledge of physical education

Luis Eduardo Ospina

Magíster en Educación, Universidad de La Sabana, Colombia.

Profesor Investigador, Departamento de Educación Física, Universidad Libre, Colombia.

[lucho1965@eleducador.com](mailto:lucho1965@eleducador.com)

**Abstract**

*Dealing with the object of knowledge of physical education requires, absolutely, a careful examination of its conceptual essence. Being at first sight a semantic compound it may happen, and has happened, that confusions arise and, therefore, the educational fact is distorted as evidenced in the instructionist reductionisms with an apparent sports or military character. Therefore, this paper makes a necessary analysis aimed to propose clarity, with the possibility of overcoming the contrapositions, reductionisms and distortions mentioned. The theme is tackled with the intentionality of drawing attention to the ethical and human background implied in self achievement stemming in what is basic corporal and based on what is personalized.*

**Key words:** theory of education, physical education, body education, epistemology of education, personalized education.

## INTRODUCCIÓN

En términos académicos, el debate acerca del objeto de conocimiento de la educación física ha sido intenso y no parece tener fin, pues con todo y los esfuerzos realizados no se ha llegado a acuerdo alguno, ya que esto depende de múltiples factores que van desde la práctica docente hasta el supuesto alcance científico de esta área formativa.

En el primer caso, hablar del objeto de conocimiento de la educación física es hacer referencia a una serie de connotaciones que dan cuenta de la actuación racional del maestro, desde, para y en su labor diaria. El asunto es de gran complejidad si se tiene en cuenta que la labor del educador físico posee varios frentes de actuación, que oscilan entre el deporte, la recreación, el trabajo, la salud, etc.<sup>1</sup>.

En el segundo caso, los teóricos de la educación física (pedagogos especializados en el tema), y hasta los mismos profesores de práctica directa en el espacio escolar, fluctúan entre los diferentes niveles de conocimiento que hay alrededor del área y su ubicación en el concierto de las ciencias, las disciplinas y las especulaciones conceptuales<sup>2</sup>.

Esta atención multivarial ha puesto en evidencia la no determinación expresa de un objeto de conocimiento para la educación física, y se ha vuelto tan engorroso el asunto que frecuentemente se le elude en los círculos docentes argumentando que hay cosas más importantes sobre las cuales tratar, como es el caso de los objetivos, los métodos, los contenidos, etc.

No obstante, cabe ahora una reflexión profunda sobre la validez de esta evasión, pues hablar del objeto de conocimiento de algo es referirse explícitamente a aquello que, de alguna manera, condiciona toda la dinámica de las actuaciones humanas que implican diferentes grados de saber. Esto en atención a las características de *formalidad*, *operacionalidad* e *intencionalidad* del objeto de conocimiento (Selles, 1997).

Efectivamente, ya sea de forma sistemática o no, rigurosa o no, todo gira en torno a aquello en lo que, en primera medida, la actividad humana como constructora de significados centra toda su atención. Y es de tal modo, si tenemos en cuenta que el conocimiento trata acerca de lo real-conocido con un sentido vital para el sujeto cognoscente.

“Empleamos la palabra ‘objeto’ para referirnos con ella no a lo real, sino a lo conocido de lo real en tanto que conocido; es decir, a una remisión del conocer de lo real. Esta pura remisión es la índole *intencional* del objeto conocido. La atención a la *naturaleza del objeto conocido* permite asentar que lo conocido en tanto que *objeto* del conocer (a cualquier nivel) no es, en palabras de Tomás de Aquino, aquello que es material, sino *formal* unido al acto de conocer. Lo material es el fundamento o causa del objeto conocido, respecto del cual el objeto es objeto. *Hay objeto*” (Selles, 1997, 13-14).

Entiéndase, entonces, que la índole misma del objeto de conocimiento define aspectos secundarios, como metodologías, espacios, recursos, propósitos, etc., pues no es posible la determinación de estos sin el reconocimiento pleno de aquel, lo cual indica que el asunto —dentro de lo educativo— no es tan trivial como se cree, sobre todo, cuando está de por medio la consolidación de las personas en su proceso de autorrealización.

Ahora bien, puede decirse que existen tantos conceptos de educación física como mentalidades

1. A propósito de estos temas, y a modo de ilustración, es interesante el recorrido histórico que hace Le Boulch (2001) en la educación física para el caso francés. Más allá, sobre la idea y el concepto de educación física, junto a su inserción en el ámbito educativo formal y los sistemas planteados, puede el lector profundizar en Avanzini (1987).

2. Hoy en Colombia, por ejemplo, se habla de la educación física como una práctica socio-cultural, como una disciplina de conocimiento, como una disciplina pedagógica y como un derecho avalado en la carta constitucional (MEN, 2000). Por otro lado, hay referencias a la educación física como una ciencia aplicada, cuyo objeto de conocimiento viene a ser la dinámica corporal como medio de adaptación biológica y social (Le Boulch, 1997); contrariamente, Parlebas (2001) ve en la educación física una práctica neta que no tiene carácter científico puro, aunque pueda inspirarse en resultados científicos y suscitar investigaciones.

ciudadanas hay, pues inserta dentro del espacio educativo formal, la educación física ha tocado de diferentes modos a las personas, ya como estudiantes, padres de familia, administrativos o docentes, y dichos conceptos varían entre lo deportivo, lo recreativo, el juego, la actividad física, el ejercicio físico, el entrenamiento, etc. Pero, no es arriesgado decir que todo deriva de la acción ejercida por el docente.

Ciertamente, los educadores físicos, al desarrollar sus clases, en la enseñanza de contenidos y en el diseño de programas, han incidido —por efectos de autoridad— en las concepciones de educación física que se forman las personas con quienes interactúan; pero, indudablemente, este profesional tampoco goza de veracidad absoluta en el tema, ya que, al decir de Cecchini (1996), la educación física suele confundirse e identificarse con expresiones análogas, un tanto contradictorias, incluso reduccionistas, que intentan llenar vacíos conceptuales:

“Así, podemos hablar de educación corporal, educación motriz, educación por el movimiento, educación psicocinética, psicomotricidad, pedagogía de la actividad física y el deporte, cultura física, cultura corporal, fiso-pedagogía, kinantropopedagogía, etc.” (Cecchini, 1996, 20).

En este orden de ideas, por argumentos de experiencia y academia, tal vez el educador físico tiene más razón pedagógica sobre el objeto de conocimiento de su disciplina, pero esto no quiere decir que tenga la verdad última en el particular, pues no escapa a los efectos de los dilemas planteados.

En consecuencia, tenemos que:

“Educación física es una expresión no unívocamente entendida, referida a ámbitos de actuación educativa muy diferentes y que ha evolucionado de una manera importante en los últimos años. Una lexia con significados muy distintos en función de: el momento histórico en que se desarrolla; la tradición y

el contexto cultural; las escuelas y los métodos utilizados; las ciencias y las teorías que le prestan su apoyo; los diferentes campos de intervención pedagógica; los principios filosóficos, antropológicos, axiológicos, que la fundamentan, etc.” (Cecchini, 1996, 19).

Por todo lo anterior, en aras de proponer claridad y con la posibilidad de superar las contraposiciones, reduccionismos y tergiversaciones expuestas, el presente artículo aborda el tema del objeto de conocimiento de la educación física, desde el contexto específico de lo básico corporal y con asiento en lo personalizado; esto sin una pretensión agotadora del asunto y con el fin de llamar la atención sobre el trasfondo ético y humano que implica autorrealizarse.

## EDUCACIÓN Y *PHYSIS*

Ha planteado Cecchini que la expresión *educación física* es una unidad semántica que no está formalizada en un lexema único; se trata más bien de un compuesto de dos palabras, cuya relación implica un significado que trasciende la mera literalidad. “El adjetivo, en este caso, cumple una función distinta, que no supone limitar la extensión del sustantivo, pues en ese caso perdería su significado, sino que expresa uno de sus aspectos o dimensiones” (Cecchini, 1996, 50).

Luego, el aspecto nominal de la educación otorga sentido completo al predicado modal de lo físico. De ser así, y teniendo en cuenta que los predicados —en ocasión de obtener sentido completo— se remiten plenamente a los sustantivos, se infiere que hablar de educación física es hablar netamente de educación. De tal manera que cuando el profesor Peralta (1994) afirma que la educación física, al cumplir con sus objetivos educacionales, debe ir más allá de las técnicas y los gestos motores, encontrando su razón de ser en el contexto general de la educación, indica que la educación física es ante todo, y sobre todo, *educación*.

En este contexto, conviene primero verificar con algo de detalle la parte educativa del compuesto, para lo cual hemos de comenzar observando la índole misma del sustantivo en su esencia etimológica:

“El término ‘educar’ tiene una etimología ambivalente, pues puede proceder tanto de *educare* como de *educere*, términos latinos que guardan a su vez una gran riqueza significativa. *Educare* significa ‘criar, cuidar, alimentar y formar o instruir’; está emparentado con *ducere*, que significa ‘sacar, conducir’, y en la voz pasiva significa ‘crecer’. *Educere* significa ‘sacar o extraer, avanzar, elevar’ (Naval, 2000, 23).

Se observa en lo enunciado algo relevante para la consolidación nominal de la educación, pues si la polisemia originaria, lejos de toda ambigüedad, expresa claramente la pluralidad de dimensiones operativas que encierra la profunda realidad humana, se deduce que la verbalidad de educar se proyecta en algo más general y actuativo: la *acción*.

Al estudiar las actuaciones de los seres, se deduce que las hay de dos tipos: actividades y acciones. Esta división se da en relación con su finalidad, criterio de distinción verdaderamente radical, pues satisface la comprensión de la actuación y la abarca en su totalidad. La actividad tiene una finalidad transeúnte, exterior a sí misma, es decir que desemboca en un producto, en un sustrato receptor; de ahí se deriva igualmente una realización procesual y, por lo tanto, un cese al alcanzar el fin. La acción en cambio tiene una finalidad que se cumple en la propia actuación, es inmanente, por lo tanto se hace instantánea al no requerir del proceso y no conocer cese al alcanzar el fin (Altarejos, 1983).

Así es posible afirmar que, “categóricamente”, la educación es un hecho general complejizado sobre

los hechos brutos<sup>3</sup>, por ende, va más allá del *factum* como *res gesta* (la cosa llevada a cabo) para consolidarse como principio de lo verdadero. Significa esto que goza de un contexto determinado en el que se evidencia una finalidad inmanente.

La educación entonces no es un ser u objeto como tal, es más bien una actuación con finalidad intrínseca que compete a los seres humanos en pro de su autorrealización. Luego, hablar de educación es aludir al comportamiento ético humano y no decir de lo que el hombre es. La educación se consolida como un saber práctico que no se rige tanto por el conocimiento de la verdad del objeto, sino por la *rectitud* de la acción (Naval, 2000).

Con el ánimo de precisar más sobre la acción educativa, observaremos a continuación algunas de sus características más relevantes; pueden ser aquellas que la definen en su especificidad personalizante.

En primer lugar, atendemos al factor *integral*. El hecho educativo, en cuanto humano, no se limita al desarrollo de una sola dimensión, ya sea lo cognitivo o lo físico, porque si bien el hombre posee estas dimensiones, su real comprensión solo es posible como unidad sicobiológica.

Del mismo modo, en su inherente aspecto de *apertura*, el hombre tiene una sentida necesidad de relación con los demás, es lo que en palabras de Zubiri se llama *versión*<sup>4</sup>. Así, “La educación es un proceso *comunicativo*, *interactivo*, y que requiere, por lo tanto, la presencia del hombre como intervector en ese proceso” (Cecchini, 1996, 21).

3. “Los hechos pueden ser ‘hechos brutos’, o ‘hechos generales’. Estos últimos son como ‘complejos de hechos brutos’. Así, por ejemplo, la caída de una manzana de un árbol es un hecho bruto que se explica por medio de un hecho general: la gravitación. Podría decirse, asimismo, que los hechos generales son prolongaciones de los hechos brutos” (Ferrater, 1570-1571).

4. “La versión de cada hombre a los demás no es simplemente una versión así en abstracto. Porque no se trata de una versión cualquiera, sino de una versión de convivencia. Yo no estoy vertido ‘a los’ hombres, sino a ‘estas’ personas, a ‘estos’ hombres que me rodean. Si yo estoy vertido hoy a ‘los’ hombres, lo es por razones que no estaban compartidas hace siete u ocho siglos. Estos hombres que me rodean comprenden hoy a los habitantes del polo, pero no los comprendían hace esos siglos. La versión tiene, pues, un carácter sumamente concreto: es una versión conviviente” (Zubiri, 2006, 40-41).

También la educación es un proceso de inicio, optimización y desarrollo de todas las capacidades humanas; esto, si lo miramos en un contexto ético, puede decirse que es dinámica perfectiva, pues la *perfección* se da en la medida en que el sujeto añade a su vida cualidades, modos de ser y conocimiento acorde con su sentido existencial.

De acuerdo con lo anterior, la educación exige una teleología definida en relación con objetivos, metas y finalidades, jerarquización que desemboca en la *intencionalidad* perfectiva del ser humano, lo cual da cabida a la casualidad<sup>5</sup>, pero no la absolutiza.

Y en cuanto la persona nace, pero se hace a través de un desarrollo vitalicio e intrincado en el tiempo, la educación implica un proceso *gradual* de carácter ascendente, permitiendo superar niveles de una forma progresiva y armónica.

Por último, al ser de orden *personal*, la educación compete únicamente al sujeto que vive humana e intensamente su autorrealización, de tal modo que cada quien, como educando, es responsable, gestor y actor de su propia formación vital.

Ahora hemos de ver con detalle el predicado o adjetivo del ya mencionado compuesto semántico, es decir, lo concerniente a la *física*.

En la Grecia clásica se consideraba la *physis* en relación con la naturaleza, pues trataba de la estructura de lo natural y sus modos de ser. Mas dicha naturaleza no era aquello simplemente dado u original, sino algo de mayor talante que enmarcaba el propio desarrollo del ser.

En este orden de ideas, y aunque Aristóteles ofreció varios sentidos de la naturaleza<sup>6</sup>, lo común y más importante de todo radica en la esencia de

los seres que poseen en sí mismos, y en cuanto tales, el principio de su movimiento. Naturaleza es, entonces, principio y causa del movimiento y reposo para aquello en lo cual reside de forma inmediata por sí y no accidentalmente.

“De todo ello se desprende que la ‘naturaleza’ de una cosa —y aún, podría decirse, la ‘naturaleza’— de todas las cosas en cuanto ‘cosas naturales’ es lo que hace que la cosa, o las cosas, posean un ser, y, por consiguiente, un llegar a ser o ‘movimiento’ que les es propio” (Ferrater, 2001, 2.501).

Para efectos de mejorar la comprensión sobre el tema, podemos decir que la *physis* está relacionada de modo directo con otros términos griegos, como *eidós*, *dynamis*, *energeia* y *soma*; relación que hemos de abordar seguidamente.

Inicialmente, lo natural se ofrece en un aspecto de su realidad, o sea, que se la ve en lo que la constituye como realidad tal, es lo que llamamos *eidós* o forma aprehensible<sup>7</sup>. En segundo lugar, está la *dynamis* o potencia en virtud de la cual lo natural actúa de manera consecuente con el ser constituido. La *physis* entonces se consolida en dos instancias claramente definidas: en su aspecto aprehensible y en su potencia de actuación (*eidós* y *dynamis*).

Más allá, la *energeia* expresa plenamente la *dynamis* en la actuación pura; por ende, se trata de la actualización de la *dynamis* misma, lo que ocurre inexorablemente en un cuerpo (*soma*). Luego, lo corporal va más lejos de lo material y extenso, ubicándose en lo sensible-estimulativo, llegando a constituirse en lo fundamental de los seres vivos, según el nivel de existencia que les compete<sup>8</sup>.

5. Con respecto a este tema y en relación directa con la educación física, confróntese Calvo (.....)

6. “Escribió Aristóteles que hay varios sentidos de ‘naturaleza’: la generación de lo que crece; el elemento primero de donde emerge lo que crece; el principio del primer movimiento inmanente en cada uno de los seres naturales en virtud de su propia índole; el elemento primario del que está hecho un objeto o del cual proviene; la realidad primaria de las cosas” (Ferrater, 2001, 2501).

7. “Como el tipo de realidad que algo es, es ‘visible’, o se supone que es aprehensible, por medio de alguna operación intelectual el *eidós* es entendido asimismo como la idea de la realidad” (Ferrater, 2001, 980).

8. Como veremos más adelante, esta idea es primordial, ya que desde ella lo somático adquiere un significado relevante y singular para el hombre en la cuestión existencial y educativa.

Pues bien, retomando la significación de la unidad semántica en la educación física, tenemos que hay en común, tanto en el sustantivo como en el adjetivo, la actuación plena del sujeto, es decir, la actuación bajo condiciones con sentido apropiativo.

De modo general tenemos que, en un primer momento, la *physis* responde a la misma naturaleza humana en cuanto corporalidad, para, en un segundo momento, inscribir la actuación educativa, más radical y apropiativa, en la trascendencia de la conciencia y la voluntad con una tendencia autorrealizativa. Y digamos que dicha actuación se patentiza de forma inmediata en el movimiento, entendido este como *devenir*.

“El galicismo ‘devenir’ es ya de uso corriente en la literatura filosófica en lengua española. Su significación no es, sin embargo, unívoca. A veces se usa como sinónimo de ‘llegar a ser’; a veces se considera como el equivalente de ‘ir siendo’, a veces se emplea para designar de un modo general el cambiar o el moverse (los cuales, por lo demás, suelen expresarse por medio del uso de los correspondientes sustantivos: cambio y movimiento). Dentro de esta multiplicidad de significaciones parece haber, con todo, un núcleo significativo invariable en el vocablo ‘devenir’ es el que destaca el proceso del ser o, si se quiere, el ser *como proceso*” (Ferrater, 2001, 852).

Esta dinámica operativa (*devenir*) tiene acierto manifestativo de modo irrefutable en los seres finitos e imperfectos. Caben aquí no solo aquellos seres carentes de perfección absoluta, sino también aquellos que ni siquiera poseen en sí la plenitud natural que les corresponde, pero indudablemente, estas condiciones son susceptibles de ser alcanzadas mediante la propia actividad, dándose diferentes grados de perfección, según el nivel de vida que corresponda (Choza, 1988).

“Esta jerarquía en la escala de la vida se puede dividir en tres grados, marcados por grandes diferencias: 1) *La vida vegetativa*, propia de las plantas y todos los animales superiores a ellas. Tiene tres funciones principales: *la nutrición, el crecimiento y la reproducción...* 2) El segundo grado es *la vida sensitiva*, que distingue a los animales de las plantas. La vida sensitiva consiste en tener *un sistema perceptivo* que ayuda a realizar las funciones vegetativas mediante la captación de diversos estímulos: *lo presente, lo distante, lo pasado y lo futuro...* 3) El tercer grado de vida es *la vida intelectual*, que es propia del hombre. En ella *se rompe la necesidad del circuito estímulo-respuesta*” (Yepes Stork, 2003, 23-24).

Según lo planteado, no hay duda que la *physis* del hombre, aunque parte de lo material, supera este hecho para ubicarse en la complejidad perfecta desde lo corporal, lo cual da pie para analizar variados aspectos en torno a la naturaleza humana.

## LA NATURALEZA HUMANA

En primer lugar, se entiende que el mayor grado de perfección que pueda alcanzar cualquier ser finito se hace realidad en el ser humano, pues nada hay que lo iguale en su indigencia; en consecuencia, sus posibilidades de autorrealización son más amplias e indefinidas que en los otros seres.

En efecto, más allá del *appetitus naturalis*, goza el hombre del *appetitus elicito*, hasta tal punto, que tiene el deber de definirse y descubrirse para ascender evidentemente en la escala zoológica; solo así logra dar significado a su propia existencia<sup>9</sup>. No en

9. “...el término *apetito natural* designa el único principio operativo existente en los seres inertes y en los que pertenecen al primer grado de vida (vida vegetal), o sea, a aquellos seres que simplemente cumplen o ejecutan su movimiento, sin conocer ni el objetivo al que tienden ni su propio tender. Por su parte, el término *apetito elicito* designa aquel principio operativo (facultad) que, además del apetito natural, existe en los seres pertenecientes a los grados superiores de vida (sensitiva animal y humana), es decir, en los seres que protagonizan sus operaciones desde el conocimiento de los objetivos que persiguen y de su propio tender y moverse” (Choza, 1988, 207).



vano, desde la antropología filosófica, se ha señalado que el hombre es el único animal que necesita saber quién es para poder serlo. Así, podemos decir que desde la *physis* misma, el ser humano está fuertemente ligado con lo excelente del universo. Aún así, se registra tal grado de plasticidad en la dinámica tendencial humana, que puede el hombre negarse a ser lo que es, en ese caso podemos referirnos a un acto desnaturalizante.

En segundo lugar tenemos que esa intencionalidad perfectiva es constante, y al no ser redimida en un estado absoluto como término último, se verifica desde el principio hasta el final de la propia vida. Luego, la *physis* y el devenir son factores vitalicios e inherentes al hombre, que implican lo ontológico y teleológico del mismo.

“La naturaleza del hombre es precisamente la condición de posibilidad del despliegue del hombre hacia su bien final, que constituye su perfección. Atentos: la naturaleza está en el punto de partida, pero a la vez es la causa del dinamismo biográfico del que hemos hablado. Si el hombre *busca* la perfección, si en él hay un *anhelo*, una inquietud de *ser más*, es precisamente porque *por naturaleza* está hecho para ese crecimiento. Por eso, en el mundo clásico, a la naturaleza se le ha llamado también *principio de operaciones*. De este modo, la naturaleza de todos los seres, y especialmente del hombre, tiene carácter final, teleológico” (Yepes Stork, 2003, 77).

Referidos a la escala de la vida, agregamos a la naturaleza perfectiva humana los fines de la misma en el pleno desarrollo de las capacidades; esto de forma integral y adecuada, que bien puede ser tarea de la educación, destacándose en ello el desenvolvimiento de las capacidades superiores: *inteligencia* y *voluntad*. “La inteligencia busca el conocimiento de la realidad. Cuando lo logra, alcanza la verdad, que es el *bien propio de la inteligencia*. *Abrirse a lo real*.

Querer lo verdaderamente bueno es ejercer la voluntad perfeccionándola” (Yepes Stork, 2003, 79).

De esta manera llegamos a la ineludible relación entre naturaleza humana y ética, pues el desarrollo pleno de las capacidades superiores conduce inevitablemente al sentido de lo bueno y lo bello. Sin duda alguna, este sentido tiene su inicio en el adecuado ejercicio de lo corporal, de acuerdo con lo ontológico y teleológico del hombre en cuanto persona. En consecuencia, la *physis*, como devenir hecho corporalidad, se haya instalada en el factor ético para dar significado existencial al ser humano.

“Sin ética no hay desarrollo de la persona, ni armonía del alma. A poco que se considere quién es el hombre, enseguida surge la evidencia de que, por ser persona, es necesariamente *ético*: la ética es aquel modo de usar el propio tiempo, según el cual el hombre crece como un ser completo. La naturaleza humana se realiza y perfecciona mediante decisiones libres, que nos hacen mejores porque desarrollan nuestras capacidades. *El hombre, o es ético, o no es hombre*” (Yepes Stork, 2003,81).

## CUERPO Y PERSONA

Si hemos estado prestos al hilo conductor de esta disertación, podemos entender sin ambigüedad que la corporalidad humana va más allá del simple materialismo, hasta el punto de llegar a visualizar el cuerpo y el movimiento como elementos propios de la autorrealización personal, cuestión que invita a una elucubración detenida.

El punto de partida está en el reconocimiento absoluto de la corporalidad como el primer y fundamental modo de ser y estar del hombre en el cosmos, lo que constituye una formalidad real materializada en lo sensible y cinético, que abarca elaboradas manifestaciones significativas.

“El movimiento observable no es una mera movilización mecánica de los segmentos

corporales, sino que traduce procesos internos, expresa reacciones de un organismo en situación. En el caso del hombre, de un organismo que se apodera del mundo que le es dado conocer como real y sobre el que actúa de un modo absolutamente personal (conducta motriz)” (Cecchini, 1996, 53).

Lógicamente, se trata de la existencia incorporada y el planteamiento hecho por Cajigal (1979) de “cuerpo pero más que cuerpo”, que se hace evidente. La referencia está dada desde lo real primigenio que enmarca lo espacial-temporal-causal, y cuya dinámica implica la esencia de lo existencial humano.

Yendo más lejos, puede afirmarse que lo corporal constituye la persona humana y esta es impensable sin su cuerpo, ya que la presencia personal de los sujetos se hace evidente desde lo elemental en cuanto a espacio y tiempo, sensación y movimiento, con implicación directa en todas las dimensiones en que se desarrolla la vida del hombre. “Yo soy persona desde mi existencia más elemental, y, lejos de despersonalizarme, mi existencia encarnada es un factor esencial de mi fundamento personal” (Mounier, 1993, 47).

Ahora bien, en cuanto la persona se define como la posesión plena del propio ser<sup>10</sup>, las implicaciones corporales no admiten discusión, pues dicha posesión comienza a ser realidad desde las intencionalidades no cognoscitivas y cognoscitivas del cuerpo, junto a su carácter de fundamento en el mundo vital, el arte y la cultura.

En un primer momento, se realiza un proceso no cognoscitivo que tiende hacia la constitución del propio cuerpo como organismo biológico. Seguidamente, y en ese mismo proceso, hay conformación de lo anatómico para generar lo individual (la separación numérica y real). Todo se da en una compa-

ginación exacta entre lo genético y lo formalizado desde el exterior. En este orden de ideas, el cuerpo, aparte de ser un algo dado, es también un algo construido que abarca los procesos de individuación e individualidad, pues en cuanto la materia se individualiza, lo que resulta individuado es el hombre.

Del mismo modo, como principio de individuación en la formación personal, el cuerpo consolida dicha premisa, pues la autodeterminación y la singularización son más palpables en los rasgos físicos, en el desempeño motriz y en las formas y dimensiones corporales. De manera que, en lo fenomenológico, la apropiación del sí humano se fundamenta en lo corporal, y, naturalmente, los efectos de la integralidad no se hacen esperar.

A la par con lo anterior, y en dependencia de ello, ocurre la intencionalidad en el orden cognoscitivo, con lo cual empieza a superarse la mera materialidad que puede asignarse al cuerpo, puesto que la psique no solo formaliza la materia, también hay formalización del espacio, el tiempo y lo geográfico, para constituir el mundo vital propio del viviente. “La intencionalidad del cuerpo en el nivel cognoscitivo se puede desglosar en cuatro momentos: 1, la sensación; 2, la percepción, 3, los deseos-tendencias, y 4, el movimiento y la acción” (Arregui y Choza, 2002, 139).

Así, mientras el cuerpo se constituye como la presencia misma del hombre en el universo, es igualmente medio cognoscitivo por excelencia. Las formalizaciones de la materia por parte de la psique están determinadas por el uso corporal y la disposición del mundo a través de lo somático. Esto señala la íntima relación entre la configuración y el ordenamiento del ámbito interno con el dominio técnico del propio cuerpo.

“No se reduce el cuerpo a una sola modalidad experiencial ni se agota la conciencia en un solo movimiento cognitivo. Así la arrogancia del pensamiento olvide con frecuencia que el cuerpo es articulador imprescindible

10. Altarejos (1983) ha tomado esta definición de Zubiri y logra relacionarla con el fin último del hombre: *la felicidad*; también tarea ineludible del acto educativo



ble para su formación, no podemos negar que todo conocimiento pasa por él, consistiendo nuestra tarea en preguntarnos una y otra vez por la savia senso-motora que sirve de guía a las más finas operaciones de la conciencia” (Restrepo, 1994, 96).

En tercera instancia, la realidad cultural del hombre se hace evidente en la exteriorización subjetiva. Se trata del mundo expresado y sentido en las formas más diversas; esto copa desde lo simple gestual hasta lo transformado por manipulación directa o indirecta. Aquí el hombre expresa objetivamente la vivencia que de su propio cuerpo posee, ya desde la técnica o la cultura.

“En cuanto que se va adquiriendo un dominio técnico del propio cuerpo, se va configurando y ordenando intencionalmente el mundo interior de los deseos, tendencias y acciones posibles, y eo ipso se va configurando y ordenando también intencionalmente el mundo exterior, pues el mundo interior y el exterior adquieren cada uno su sentido en función del otro constituyendo un solo *mundo vital*. Así, disponer del mundo es disponer del cuerpo, y viceversa” (Arregui y Choza, 2002, 142).

Y es en este momento cuando puede evidenciarse con mayor acento la relación entre persona y cuerpo, ya que hay una manifestación más comprometida de aquella a través de lo somático; esto, sin olvidar que, según Yepes Stork (2003), la manifestación es una nota definitoria de la persona en la que se muestra la intimidad, la apertura y la libertad por medio de las actuaciones corporales. Es igualmente deducible que el cuerpo, junto a su carácter cinético, es principio de lenguaje y comunicación.

“Los seres humanos existimos en el lenguaje, que es el espacio de coordinaciones conductuales consensuales en que nos movemos. El lenguaje fluye en los encuentros, en el contacto visual, sonoro o táctil que ocurre

en los sistemas nerviosos. El encuentro gatilla cambios determinados en la corporalidad de cada uno” (Maturana, 1996, 35).

Si en su aspecto más íntimo y humano, el acto comunicativo implica el trato específico por medio del cual un yo se encuentra a sí mismo a través de un tú, lo corporal se hace relevante, porque la expresión e interpretación de sentimientos, ya en la palabra condicionada por el tono de voz, ya en los gestos y ademanes, en la mirada, en los roces y hasta en lo accesorio, se constituyen en fuentes preciosas para dicho encuentro personal, eso sin dejar de lado lo que Restrepo (1994) llama la comunicación implicativa, en la cual, desde el entramado corporal, se logran la intersubjetivación, el proceso de ensanchamiento de los mundos imaginarios y la dilatación de las conciencias<sup>11</sup>.

## OBJETO DE CONOCIMIENTO Y PERSONA

En cuanto lo educativo encierra el fin último de la vida humana (la autorrealización), también abarca al hombre en toda su magnitud, pues no le compete la consolidación del bien su-premo a una determinada parte del ser humano, sino a su totalidad. Porque mientras el hombre sea una unidad indisoluble de cuerpo, alma y espíritu, solo así podrá hacerse evidente el verdadero sentido existencial. Luego, la educación se hace integral, cobija lo social y lo individual del ser humano, dentro de una dinámica personal en un proceso perfectivo.

“Se entiende como proceso educativo el conjunto de acciones mentales, afectivas, volitivas y sicomotrices que desarrolla el ser humano para alcanzar su formación humana, individual y social. La formación humana es, por lo tanto, mucho más que un

11. Puede observarse que la referencia se encamina hacia el sentido existencial de lo comunicativo y supera lo lingüístico. “La comunicación existencial, única e irrepetible, tiene lugar entre seres que son “sí mismos” y no representan a otros (a comunidades, ideales o cosas). Solo en tal comunicación “el sí mismo existe para el otro sí-mismo en mutua creación” (Ferrater, 2001, 612).

acto intelectual: involucra el compromiso de la afectividad, la voluntad y la sicomotricidad, los cuales, junto con la mente, actúan como estructura integral” (Cajamarca, 1995, 3).

Respondiendo a este postulado, la educación física vence el materialismo puro y observa en la *physis* el devenir que le es propio al ser humano para efectos de personalización. Así, aunque se inicie en lo anatómico, cinético y fisiológico, hay extensión verídica hacia la inteligencia y la voluntad, para, en últimas, consolidar la vida ética. Entonces:

“La educación física es, para nosotros, educación del ser humano que dialoga, se comunica, se compromete físicamente con el mundo; diálogo o comunicación motriz que hemos precisado, en una consideración ontológica, en la motricidad humana como superadora de cualquier concepción educativa parcelada. Una educación del hombre sistematizada a partir de la dialógica motriz” (Cecchini, 1996, 50-51).

Igualmente, desde su relevancia cotidiana, es posible llegar a entender que la educación física determina el rasgo netamente humano de palabras como libertad, arte, tiempo, espíritu, ya que son construcciones pertenecientes al mundo vital gestado en la acción corporal. “El mundo vital se constituye como el conjunto de significados que los entes físicos tienen para un determinado organismo o conjunto de ellos, y por eso los mundos vitales son siempre una novedad irreducible al ámbito físico” (Arregui y Choza, 2002, 139).

Por lo tanto, en la educación física aparece plenamente lo lúdico recuperando lo inservible. Más que simple actividad física con objetivos de desarrollo físico y adquisición de destrezas, los propósitos de la educación física están referidos al arte y la ética como finalidades del proyecto de vida humano.

Así, el cuerpo personalizado es el cuerpo propio de la educación física. Cuerpo que patentiza la presencia del hombre y manifiesta los factores persona-

les de singularidad, autonomía y apertura. Se trata del devenir significativo que deja entrever la espiritualidad encarnada. “El cuerpo de la educación física es el cuerpo en movimiento, y el movimiento de la educación física es el movimiento corporal, por lo que estas dos realidades antropológicas quedan reducidas a una sola: el movimiento humano, acción motriz o conducta motriz observable” (Cecchini, 1996, 48).

Ahora es posible afirmar que el objeto de conocimiento de la educación física es el hombre en su dinámica de vida, la persona humana en cuanto corporalidad, aunque se parta de lo físico, porque lo realmente educable del ser humano radica en su integralidad y no específicamente en lo material, que, a lo sumo, es adiestrable.

En este marco de referencia, es interesante ver cómo en la sicocinética, la tendencia a compaginar armónicamente el movimiento con el desarrollo personal de los sujetos se muestra como un avance significativo en la comprensión de esta ciencia; pero, más allá, hay afirmaciones relevantes en el sentido formativo que le compete a la educación física.

“El movimiento, desde esta perspectiva, se convierte en un medio fundamental de la educación; es el hilo conductor alrededor del cual se forja la unidad corporal y mental de la persona, y que se desarrolla en dos direcciones distintas:

- la expresión de la mímica, gestos y actitudes que manifiestan la vivencia afectiva;
- la acción eficaz, respecto al medio y de significación adaptativa” (Le Boulch, 1997, 22).

En momentos más recientes continúa:

“Se trata de volver a dar prioridad a la acción y hacer del movimiento el hilo conductor del desarrollo; no considerarlo como un medio anexo, sino como un elemento central de la educación en torno al cual se forjará la unidad de la persona corporal y mental, afectiva e intelectual” (Le Boulch, 2001, 18).

## CONCLUSIONES

Desde sus concepciones iniciales hasta su inserción real en el sistema educativo, la educación física ha venido sorteando una serie de avatares, tratando de consolidar un puesto de importancia en el concierto de la formación humana, lo cual, en cierta medida, ha sido lento y no pocas veces infructuoso, debido en parte a su no definición dentro de lo pedagógico, y en esto, la falta de un objeto de conocimiento que le permita trasegar con seguridad.

Las ciencias del movimiento humano y el cuerpo le han ganado la carrera a la educación física, acallando la verdadera labor que le compete; porque ellas —la anatomía, la kinantropología, la sicomotricidad, la sicomotricidad, entre otras— han resuelto satisfactoriamente el problema de su objeto de conocimiento, e incluso, han venido a constituirse como ciencias base para el desarrollo de la educación física.

Significa esto que, tal vez, el educador físico no ha podido consolidar un constructo teórico propio para la identidad plena de su profesión, quedando a merced de las demás disciplinas y efectuando prácticas un tanto deportivizadas y/o reducidas a lo académico, en aras de parecerse a sus colegas de otras áreas educativas, que al igual responden con seguridad a las tendencias políticas, sociales y económicas del momento.

Pero...

“A pesar de sus insuficiencias, nadie cuestiona la necesidad de la educación física. Ocurre que el inconsciente colectivo considera que aporta algo insustituible en educación. Esta convicción profunda explica la importancia que en nuestras culturas tienen las ‘técnicas del cuerpo’, las actividades deportivas y en general las ‘prácticas físicas’ (Le Boulch, 2001, 51).

Significa esto que hay ahora, y bajo la llamada “cultura corporal”, un instante coyuntural de “efervescencia y calor”, para avanzar efectivamente en la

búsqueda de identidad. El punto de partida puede ser la determinación del objeto de conocimiento, y esto requiere, en primera medida, una mirada detenida a la esencia conceptual de la educación física, haciendo énfasis desde lo filosófico y antropológico en la relación del compuesto semántico.

Así, podemos afirmar que en la expresión *educación física* se supera la literalidad del asunto, y el adjetivo denota solo una dimensión del sustantivo sin estropear la índole integral que le corresponde al mismo en su pretendida formación humana.

Luego, hablar de la educación física es hacer referencia a la cuestión educativa sin atenuante alguno; esto, en términos de la educación como acción con una finalidad autorrealizativa para el ser humano y bajo las características de integralidad, apertura, perfección, intencionalidad, gradualidad y personalización.

En relación con la física, tenemos que en lo educativo está muy relacionada con la naturaleza humana, que de hecho invita a la operatividad propia del hombre en relación con lo corporal y cinético, lo cual supera lo material, para ubicarse dentro del devenir, entendido este como una dinámica que abarca el proceso de ser o el ser como proceso.

Esta dinámica denota claramente los rasgos elevados de la competencia humana. En primer lugar, admite que la mayor perfección sobre la tierra le corresponde al hombre, esto en orden a su amplio rango de indigencia; en segunda instancia, observa el carácter vitalicio de ese mismo proceso de perfeccionamiento. Todo para, en últimas, llegar al desarrollo de las capacidades superiores de inteligencia y voluntad, y el reconocimiento claro del factor ético como el elemento clave de la formación humana.

Más allá, y para fortuna de la educación física, se evidencia una relación indisoluble entre el cuerpo y la persona. Inicialmente, se verifica la actualización de esta en la materialización somática, se trata de la forma básica de existencia humana. Seguidamente, se muestran los principios personalizantes de singu-

laridad, autonomía y apertura, desde las tendencias corporales autoconstructivas y/o en las dinámicas cognoscitivas y comunicativas.

En este orden de ideas, lo corporal, en cuanto cinético y sensorial, adquiere un significado relevante para la educación física, pues desde ahí es posible ver la trascendencia de esta área como elemento fundamentalmente educativo, lo cual indica un nuevo derrotero que se debe seguir en la valoración cabal de las personas desde su ontología básica.

Así, el llamado es a la observación integral del sujeto humano como cuerpo y más que cuerpo, en esto mismo, la redimensionalidad de la educación física, que no puede ser homologada con las otras áreas del conocimiento, acusando una supuesta “seriedad académica”.

“Somos y estamos en nuestro cuerpo desde siempre, hasta que aprendemos a separarnos de él. Todo pequeño vive en un estado de plenitud hasta que no padece ningún control externo o un control autoimpuesto que lo obliga a objetivar el mundo con categorías

ordenadoras que se vuelven absolutas, a pesar de su relatividad. El niño vive llevando el mundo consigo, sin establecer distinciones entre unidad y diversidad, y no por falta de madurez ni por dificultad para diferenciar matices y rasgos, sino por ser uno con el devenir de la naturaleza” (Calvo, 2005, 102).

Finalmente, y cumpliendo con el propósito inicial de este artículo, podemos decir que el objeto de conocimiento de la educación física viene a ser la persona humana en cuanto corporalidad. Se conserva así el respeto en la superación de la literalidad semántica; igualmente, hay reconocimiento de lo educativo como proceso de autorrealización y se aborda satisfactoriamente la supuesta materialidad de la *physis*, ubicándola dentro de lo natural y en correspondencia con el devenir humano.

Luego, la educación física se constituye como un medio educativo, que tiene en cuenta la totalidad de la corporalidad humana para llevar a cabo su cometido personalizante.

## Bibliografía

- Altarejos, Francisco (1983). *Educación y felicidad*. Pamplona, Universidad de Navarra.
- Avanzini, Guy (1987). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid, Narcea.
- Arregui, Jorge, y Choza, Jacinto (2002). *Filosofía del hombre, una antropología de la intimidad*. Madrid, Rialp.
- Barrio, José María (2000). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid, Rialp.
- Cajigal, José María (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires, Kapeluz.
- Calvo Muñoz, Carlos (2005). “Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada”. Madrid, OIE. En *Revista Iberoamericana de Educación* (OIE), pp. 91-105.
- Cajamarca Rey, Carlos E. (1995). *Aprender a educarse, a ser y a obrar*. Bogotá, Géminis.
- Cecchini Estrada, José (1996). “Personalización en la educación física”. *Tratado de educación personalizada*, tomo 19. Madrid, Rialp.
- Choza, Jacinto (1988). *Manual de antropología filosófica*. Madrid, Rialp.
- Ferrater Mora, José (2001). *Diccionario de filosofía*. Barcelona (España), Ariel.
- García Hoz, Víctor (1988). *Educación personalizada*. Madrid, Rialp.
- Le Boulch, Jean (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona, INDE.

- \_\_\_\_\_ (1997). *El movimiento en la formación de la persona*. Barcelona, Paidotribo.
- Maturana, Humberto (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Dolmen.
- MEN (2000). *Educación física, recreación y deportes: lineamientos curriculares*. Bogotá, Magisterio.
- Mounier, Emmanuel (1993). *El personalismo*. Bogotá, Búho.
- Naval Durán, Concepción, y Altarejos, Francisco (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona, Eunsa.
- Peralta Berbesi, Héctor (1994). *Proyecto Hecper: investigación científica en el deporte*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- Parlebas, Pierre (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo.
- Restrepo, Luis Carlos (1994). *La trampa de la razón*. Bogotá, Retina.
- Rosental, M., y Iudín, P. (1999). *Diccionario filosófico*. Bogotá, Ediciones Nacionales.
- Selles Dauder, Juan Fernando (1997). *Curso breve de teoría del conocimiento*. Chía, Universidad de La Sabana.
- Yepes Store, Ricardo, y Aranguren, Javier (2003). *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona, Eunsa.
- Zubiri, Xavier (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid, Alianza.