



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

MODELO DE ENSEÑANZA BASADA EN EL AMOR EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA MIRADA ENFOCADA EN LA ÉTICA

Felipe Nicolás Mujica Johnson

Doctorando en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Universidad Politécnica de Madrid. España.

Email: fmujica@live.cl

Web: <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>

RESUMEN

Este ensayo aborda un tema muy común en el lenguaje cotidiano, pero poco conocido desde una perspectiva filosófica en el ámbito educativo. En concreto, versa sobre el amor desde una perspectiva de la filosofía occidental que, para este artículo, estuvo representada por el pensamiento del alemán Max Scheler y del español José Ortega y Gasset. El objetivo de este artículo es describir un modelo de enseñanza basado en el amor y aplicado a la educación ética en el contexto de educación física escolar. Dicho modelo tiene dos pilares fundamentales, en primer lugar, el pensamiento filosófico antes mencionado y, en segundo lugar, los estudios científicos que han logrado resultados coherentes con las ideas filosóficas del amor. Las relaciones que fueron expuestas en una enseñanza idealmente basada en el amor, serían las de un sentimiento objetivo, con la subjetividad humana representada en emociones, pensamientos y deseos, que, a su vez, favorecería la práctica de valores éticos como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, la justicia y la conservación de la dignidad humana.

PALABRAS CLAVE:

Amor; emociones; valores éticos; derechos humanos; educación física.

INTRODUCCIÓN.

El mayor filósofo del mundo, colocado en una plancha que sobresale más de lo debido, si tiene bajo sí un precipicio, aunque su razón le convenza de su seguridad, prevalecerá su imaginación. Muchos serían incapaces hasta de soportar la idea de palidecer sin sudar (Pascal, 1967, p. 28).

Con la frase del científico y filósofo francés se da inicio a este artículo que recoge una perspectiva, de la tradición filosófica occidental en torno al amor, a la cual han contribuido personajes como San Agustín, Giordano Bruno, Blaise Pascal, Nicolás Malebranche, Franz Brentano, Max Scheler y José Ortega y Gasset. En este ensayo, dicha concepción filosófica se sistematizará en el campo de la educación y, en concreto, en la formación humana a través de disciplina pedagógica de educación física (EF). En este sentido, también se recoge el planteamiento de educación integral de Cagigal (Mujica, 2019a), es decir, que la actividad motriz debe ser aprovechada para el cultivo espiritual de las personas (Cagigal, 1975, 1981a, 1981b, 1984, 1986, 1996). En palabras de dicho pedagogo y filósofo español, diríamos que "(...) la educación debe atender a toda la persona. Debe, pues, partir de un concepto de la persona humana (Cagigal, 1984, p. 50). Precisamente, sobre el concepto de persona humana se ha demostrado la importancia que tienen los fundamentos metafísicos del ser humano (Basave, 1963; Ferrer, 2002; Mari, 2014; Scheler, 2005; Stein, 2004, 2007; Zubiri, 1985). Es fundamental tener en cuenta que la asignatura de EF siempre ha intentado moldear el espíritu de las personas para diferentes fines que han imperado en cada época. Es decir, no existe una EF plenamente orientada al ámbito físico como se ha pretendido hacer creer (Mujica, 2020a; Sérgio, 2006, 2014), porque el concepto educación "(...) le otorga la esencia subjetiva a la asignatura, ya que ningún cuerpo material carente de subjetividad puede beneficiarse de un proceso pedagógico" (Mujica, 2020b, p. 5).

Lamentablemente, en la actualidad seguimos viendo que en muchas naciones sigue vigente el enfoque educativo hiper-intelectualista que denunció Cagigal (1975, 1984). Modelo que, por cierto, suele despreciar la EF y todas las otras asignaturas de corte más humanista y artístico. Cagigal (1984) se refería de esta forma a dicha perspectiva:

Uno de los más tristes aspectos que ha tenido el movimiento en pro de la educación física es su autodefensa como asignatura en los programas escolares. Ha sido como pedir limosna de las migajas de horarios que una vieja distribución escolar superintelectualizada dejaba entre sus estrechos resquicios. En muchos países de nuestra cultura occidental ha evolucionado esta actitud hacia un modo general de enfoque educativo. La tristeza en la búsqueda de la migaja subsiste en otros, como el nuestro, con la particularidad de que hay quienes incluso la niegan. La culpa no está tanto en estos últimos, defensores por oficio de esquemas ya hechos, como en los que por prudencia o por propio desconocimiento no se han atrevido a plantear los problemas a más profundos niveles (p. 51).

Esa tristeza que reflejó este pedagogo y filósofo español es una expresión de su amor hacia la EF, considerando que dicho sentimiento espiritual se dirige intencionalmente a lo que valoramos positivamente y deseamos conservar, y promover, de la mejor forma posible (Scheler, 1966, 2001; 2005; Ortega y Gasset, 2018). Con respecto a las responsabilidades individuales y colectivas que han

mantenido sumergida a la EF en un rol secundario de la educación general, se apelará a una razón más posestructuralista (Ferrater, 1995; Foucault, 2019). O sea, se considera que hay poderes en la sociedad que actúan de forma conciente e inconsciente para mantener esta estructura hegemónica de corte intelectualista y, en las últimas décadas, de orientación mercantil (Nussbaum, 2010, 2016). En términos similares, algunos especialistas anglosajones de EF han atribuido la responsabilidad a la lógica industrial que todavía sigue implícita en la educación escolar formal (Kirk, 2010, 2017; Lawson, 2009, 2018, 2019; Siedentop, 2002).

El modelo que se expone en este ensayo tiene algunos antecedentes relevantes en el ámbito de la EF. Entre ellos se encuentran diferentes modelos que de alguna forma han intentado trascender la lógica tradicional o técnica de la enseñanza en EF, tales como los diferentes modelos de enseñanza comprensiva del deporte (Bunker y Thorpe, 1982; Castejón, 2004, 2010; Devís, 1996, 2006; García y Gutiérrez, 2017; Kirk y MacPhail, 2002; López-Ros, 2016), el modelo de aprendizaje cooperativo (Méndez-Giménez, 2011), el modelo de educación deportiva (Siedentop, 2002; García y Gutiérrez, 2017) o el modelo de responsabilidad personal y social en la actividad física y el deporte (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016; Hellison, 1978, 1985, 1995). Con todos esos modelos compartiría un elemento en común, específicamente, que destaca la importancia de la educación integral en la EF (Devís, 1996; Castejón, 2010; Mujica, 2018). Con el modelo que más tendría elementos en común sería con el de Hellison (1995), ya que se orienta desde una perspectiva ética pero, con mayor amplitud y, a su vez, con mayor consideración del ámbito emocional.

Con base en lo mencionado anteriormente, el principal objetivo de este artículo es describir un modelo de enseñanza basado en el amor y aplicado a la educación ética en el contexto de EF escolar.

1. EL AMOR COMO FUNDAMENTO ÉTICO

Para fundamentar la relación del amor con el ámbito ético nos enfocaremos en dos filósofos que de alguna forma se han vinculado con la corriente fenomenológica (Ferrater, 1994, 1998). En concreto, el filósofo alemán Max Scheler (1874, Múnich – 1928, Fráncfort del Meno) y el filósofo español José Ortega y Gasset ((1883, Madrid – 1955, Madrid). De acuerdo con Rojas (1993), el significado del amor del pensamiento scheleriano y el orteguiano fueron un gran aporte para las ciencias de la salud, en concreto, para la psiquiatría y la psicología. En cuanto al ámbito educativo, ¿podríamos decir lo mismo? Difícilmente, porque es difícil enlazar un área altamente pragmática, y política, como la educativa con el mundo de las ideas desvelado por la filosofía (Amilburu, 2014). Sin embargo, nunca es tarde para emprender dichas aproximaciones entre ambas actividades, es decir, entre filosofía y educación, como bien lo han hecho en algunos temas Pestalozzi (2003), Cagigal (1975, 1984, 1996), Freire (1975, 2010) o Mari (2014).

Tanto Scheler (2005) como Ortega y Gasset (2018), sostienen que existe un auténtico amor, entendido como un movimiento o acto intencional que sería esencialmente espiritual. O sea, discrepan con varias definiciones que se han realizado en torno a ese sentimiento (Ferrater, 1994), sobre todo con los pensadores que lo han reducido a una emoción, a un deseo o a un conocimiento. En este sentido, argumentan que el amor es un sentimiento objetivo y, por ende, metafísico

y espiritual, *a priori* a la existencia humana efectiva. A su vez, manifiestan que el amor es esa fuerza que impulsa al ser humano a desarrollar diferentes emociones, deseos y razonamientos. En cuanto a su dirección, el amor se dirigiría de lo superior a lo inferior, es decir, de lo bueno a lo malo, tomando como referencia el amor de Dios a la humanidad. A través de estas coincidencias podemos apreciar que ambos filósofos tienen raíces en común para dotar de significado al amor (Rojas, 1993); específicamente, serían raíces del pensamiento cristiano que ha rectificado la interpretación intelectualista que algunos pensadores cristianos, como Tomás de Aquino, habían desarrollado en función de la influencia de los pensadores griegos, como Platón y Aristóteles (Ortega y Gasset, 2018; Scheler, 2010). Para comprender mejor estas ideas en torno al amor, desde la concepción del pensador muniqués y el pensador madrileño, se ha elaborado la Figura 1 que representan esos planteamientos centrales.

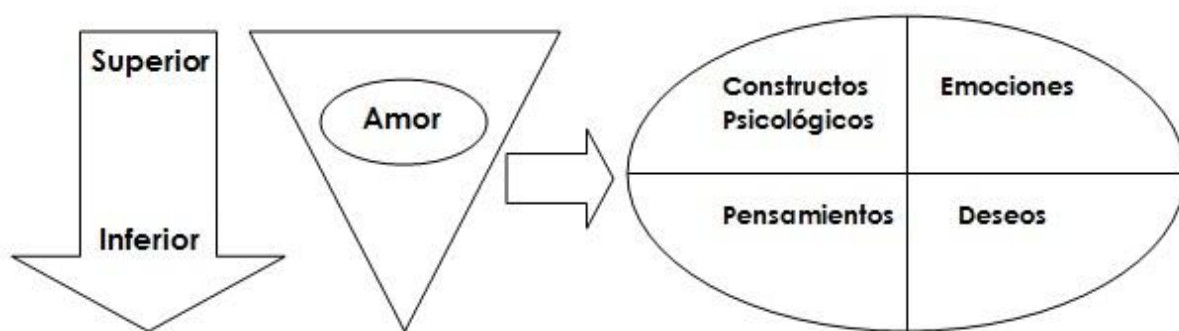


Figura 1. El amor según el pensamiento scheleriano y orteguiano.
Fuente: Elaboración propia a partir de Scheler (2010) y Ortega y Gasset (2018)

Siguiendo la idea de estos pensadores, incluyendo también la concepción de Franz Brentano, podemos señalar que el amor es un acto intencional que “trasciende hacia el ser amado, el cual es amado en razón de que es valorado alta y positivamente” (Ferrater, 1994, p. 35-36). Es decir, es un proceso selectivo que puede ser intuido por las buenas emociones dirigidas a dignificar lo amado. Este movimiento del amor hacia el valor más alto de lo amado es explicado, en parte, de la siguiente forma:

El amor abre los ojos para los valores más altos que los que le son dados al <<interés>>, que ya es mucho más que una mera <<atención más intensa>>; es, incluso, lo que causa esta intensificación.

Pero esta interpretación todavía pasaría por alto el fenómeno en otro punto importante. Hemos dicho que el amor se dirige al <<ser más alto de un valor>>; ahora bien, esto es otra cosa que dirigirse <<a un valor más alto>>. Cuando se busca en <<un>> objeto un valor más alto que el valor dado, este <<buscar>> tiene ya por condición alguna forma de aprehensión del valor más alto en su *cualidad ideal*. Pero el amor más alto de que se trata en el amor no está <<dado>> previamente en modo alguno, sino únicamente se abre en el *movimiento del amor* —por decirlo así, a su término—. Tan sólo la dirección hacia un ser-más alto (cualitativamente cambiante) del valor se halla necesariamente en él (Scheler, 2005, p. 222).

En la cita anterior, dicho filósofo muniqués nos señala que el amor no debe ser un acto interesado que busca algo en el ser amado, por ejemplo, en otras personas. Por el contrario, el amor desde su perspectiva es un sentimiento

caracterizado por la sobreabundancia (Ferrater, 1994), lo cual explica que en su movimiento pueda descender hacia aspectos que se muestran menos valiosos. Este es un llamado de atención para los educadores que pretendan basar una educación en el amor, señalando que el objetivo del amante (profesorado) no puede ser un acto intencional que pretenda modificar a lo amado (alumnado), independiente de que a consecuencia del amor se generen modificaciones positivas en el alumnado. En este sentido, el amor es un acto de total aceptación de lo amado, o, en otras palabras, tendrían un carácter incondicional hacia el ser amado (Rodríguez, 2012, Mujica, 2019b). Con relación a las ideas mencionadas, Ortega y Gasset (2018) nos indica lo siguiente del amor como *sentimiento metafísico o impresión radical del universo*:

Sirve ésta de fondo y soporte al resto de nuestras actividades, cualesquiera que ellas sean. Nadie vive sin ella, aunque no todos la tienen dentro de sí subrayada con la misma claridad. Contiene nuestra actitud primaria y decisiva ante la realidad total, el sabor que el mundo y la vida tienen para nosotros. El resto de nuestros sentires, pensares, querer se mueve ya sobre esa actitud primaria y va montando en ella, coloreado por ella (p. 135).

En suma, si nos referimos a los valores éticos que las personas deben tener con sus pares en el ámbito educativo y, por cierto, en la EF, diríamos que están fundados en la impresión radical o el sentimiento metafísico del amor. Dicho acto intencional puede ser dirigido, en un centro educativo, del profesorado a su alumnado, del alumnado a su profesorado y de alumnado-alumnado. Además, de ambos colectivos a todas las personas que componen la comunidad educativa (padres y madres, equipos directivos, equipo docente, equipo de técnicos, equipo de funcionarios, etc.). Sobre cómo se puede percibir un acto amoroso, la mirada scheleriana y orteguiana nos lleva a responder que por medio de las buenas emociones (Mujica, 2019). O sea, por ejemplo, ante la alegría del bienestar ajeno; el entusiasmo de un acto solidario; la tristeza por los actos violentos o el desprecio de los aspectos valiosos para la humanidad; el enfado ante las injusticias sociales; etc. Estas emociones, y los valores éticos que suscitan, serían una consecuencia, en términos metafóricos, del orden del corazón (Ferrater, 1994; Pascal, 1967; Scheler, 2005).

2. ENSEÑANZA BASADA EN EL AMOR EN EDUCACIÓN FÍSICA

La transferencia de los postulados del amor, tratados anteriormente, se ha visto respaldada por diferentes estudios empíricos en torno a la asignatura de EF escolar, y universitaria, que han relevado la relación de las emociones con valores éticos positivos, como las emociones de malestar subjetivo ante la falta de respeto por los derechos humanos y las de bienestar subjetivo por la práctica de valores éticos, como la solidaridad (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís y Peiró-Velert, 2018; Camacho-Miñano, 2014; Monforte y Pérez-Samaniego, 2017; Mujica-Johnson y Jiménez, 2019; Timken, McNamee y Coste, 2019). Emociones que, evidentemente, reflejarían el amor interpersonal.

Con respecto a la importancia de la educación ética en el contexto de EF y, sobre todo, haciendo referencia al potencial del deporte para dicha finalidad pedagógica, García y Gutiérrez (2017) han planteado lo siguiente:

El deporte es un contexto con un potencial de desarrollo personal y social fuera de cuestión, se podría argumentar que inigualable. Muestra de ello son el gran número de programas de desarrollo social basados en el deporte, un ejemplo son los promovidos por la ONU en su programa *Sport for Development and Peace*. Se puede afirmar que la asociación del deporte moderno con el desarrollo ético y moral está ligada al mismo origen del deporte moderno, incluso que fue su razón de ser, ya que Thomas Arnold, como personaje más reconocido, y los *Public School* ingleses en general, promovieron el desarrollo de valores a través de la práctica y gestión autónoma de las actividades físicas (p. 151-152).

Sobre este potencial de la actividad física y el deporte para la formación ética, Hellison (1995) desarrolló su modelo de educación basado en la responsabilidad personal y social. Este modelo está bien intencionado pero, al carecer de una profunda postura filosófica en torno a la ética, como, por ejemplo, la de Scheler (2001), se encuentra bastante desconectado del ámbito emocional y sentimental. Por cierto, es preciso agregar que no todas éticas le han otorgado un espacio significativo a las emociones de las personas (Ferrater, 1994). A pesar de que Hellison (1994, 1995), hace referencia a que se deben respetar los sentimientos ajenos, no hay una mayor integración entre los valores éticos y el ámbito emocional, de modo que esa es la principal innovación de este modelo basado en el amor. Dicho modelo se puede apreciar en la Figura 2.

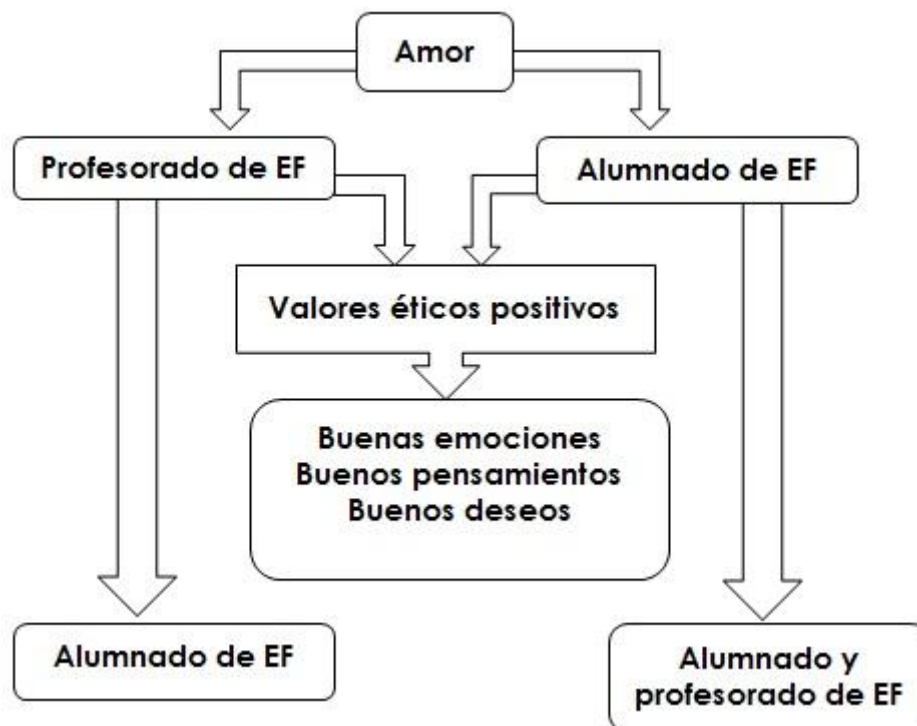


Figura 2. Modelo de enseñanza basada en el amor en EF.
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 muestra que, idealmente, el amor puede ser experimentado por el profesorado y el alumnado de EF, y dirigido intencionalmente hacia las personas que participan en la clase de EF. Ese acto intencional suscitaría, en palabras del filósofo madrileño, buenos sentires, pensares y querer, los cuales favorecerían, o potenciarían, la encarnación de valores éticos positivos para con las otras personas.

Entre esos valores es preciso destacar todos los valores que promueven los derechos humanos, por ejemplo, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, el perdón, la solidaridad y la justicia. Evidentemente, este modelo tiene como finalidad contribuir al bien común y al respeto de la dignidad humana (Habermas, 2010). Este modelo es posible evaluarlo, sobre todo, por medio de la evaluación cualitativa (Mujica, 2018). En resumen, la enseñanza basada en el amor podría ser bien complementada con todos los modelos alternativos que se han desarrollado en el ámbito de la EF, ya que se propone contribuir a la educación integral de la persona. Sin embargo, no se debe olvidar que amar a las demás personas es un acto muy elevado desde la perspectiva ética, de modo que es necesario aproximarse con mucha paciencia hacia tal sublime objetivo. Del mismo modo, no se debe olvidar que el amor no es un acto interesado, de modo que no tiene sentido convertirlo en un simple mecanismo de estímulo-respuesta o de logro-recompensa. Este modelo, sobre todo, puede aportar al profesorado y al alumnado de EF a comprender la profundidad de la subjetividad humana.

6.1. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN ÉTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA

En el modelo expuesto de una educación ética basada en el amor, podemos señalar dos importantes vías para la educación de valores positivos. En primer lugar, siendo la más importante, la vía de los buenos modelos o prototipos morales y, en segundo lugar, la vía de buen conocimiento moral (Sánchez-Migallón, 2007; Scheler, 2001).

La vía del buen prototipo moral sería la más importante porque, ontológicamente, estaría dirigida a la intuición emocional de la persona, lo cual contribuiría a la percepción *inmediata* de valores éticos positivos. Por consiguiente, la percepción de dichos valores favorecería la posible preferencia del bueno modo de socialización que expresa el prototipo moral. En palabras del filósofo muniqués, “no hay nada en la tierra que haga ser buena a una persona tan primordial, inmediata y necesariamente como la simple intuición evidente y adecuada de la bondad de una persona buena” (Scheler, 2001, p. 727). Con base en lo mencionado anteriormente, esta vía podríamos denominarla el *modo educativo del acto virtuoso*.

La vía del buen conocimiento moral, por su naturaleza, no podría contribuir directamente a intuir emocionalmente los valores éticos positivos, sin embargo, podría favorecer indirectamente el desarrollo de una socialización basada en la buena conducta ética. Cuando la persona aprende o internaliza conocimiento moral, podría dirigir mejor su voluntad y, por ende, tomar mejores decisiones con relación a su entorno social. Pues, como indica Sánchez-Migallón (2007), la educación moral muestra a los educandos lo valioso que ellos no han logrado ver, lo cual, necesariamente, ha de ser complementado con otras experiencias pedagógicas asociadas a la *experiencia* de los actos virtuosos. En este sentido, por medio del conocimiento moral la persona puede desarrollar una comprensión del campo axiológico y, a su vez, entender la importancia de los buenos actos. En cuanto a la impotencia de esta vía para educar la bondad de las personas y, por ende, su dependencia de la vía de los actos virtuosos, puede ser inferida de la siguiente cita de Santos Guerra (2004): “fueron médicos muy bien preparados, ingenieros muy bien formados y enfermeras muy capacitadas en su oficio los profesionales que diseñaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra mundial” (p. 47). En otras palabras, tener mucho conocimiento sobre la importancia de la ética

puede ser útil, pero no se corresponde necesariamente con la preferencia de una buena conducta ética.

Con la finalidad de aportar mayor claridad a la transferencia de este modelo de enseñanza basado en el amor en la EF escolar, en la Tabla 1 se incluyen actividades didácticas según las vías pedagógicas mencionadas anteriormente.

Tabla 1.

Actividades didácticas para una enseñanza ética basada en el amor en EF.

Vía de los prototipos morales	Vía del conocimiento moral
1. Prácticas virtuosas del profesorado. Por ejemplo: actos de empatía y solidaridad con el alumnado.	1. Realización de dilemas éticos hipotéticos sobre temas asociados al deporte y la EF. Por ejemplo: sobre <i>fair play</i> .
2. Prácticas virtuosas del alumnado. Por ejemplo: actos de tolerancia y responsabilidad con sus pares.	2. Reconocimiento de las prácticas virtuosas que suceden en las sesiones de EF.
3. Visualización de vídeos que reflejen buenos actos en el marco del deporte y la EF.	3. Reconocimiento de las prácticas virtuosas que suceden en entornos deportivos y asociados a la EF.
4. Lectura de relatos que reflejen actos virtuosos en el marco del deporte y la EF.	4. Reflexión de los propios comportamientos en las sesiones de EF en función de diferentes valores éticos positivos.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al razonamiento ético-moral de escolares en torno al deporte, Mujica, Orellana y Toro (2018) presentan un estudio que incluye un ejemplo concreto de dilema ético en torno al *fair play* y la derrota en una competición deportiva. A partir de dicho ejemplo u otro que pueda acceder el profesorado, junto a su conocimiento práctico y una actitud innovadora, podría desarrollar sus propios dilemas éticos sobre problemáticas en la asignatura de EF.

3. CONCLUSIÓN

Con relación al objetivo del artículo, orientado a describir un modelo de enseñanza basado en el amor y aplicado a la educación ética en el contexto de EF escolar, se concluye que se ha intentado exponer las ideas centrales del amor en torno a la filosofía scheleriana y orteguiana. Así, se pudo apreciar que ambos filósofos consideran que el amor es un sentimiento objetivo y un movimiento intencional que se relaciona con las emociones, los razonamientos, los deseos y los valores éticos. A su vez, se logró transferir dicho conocimiento filosófico a las relaciones humanas que se desarrollan en el contexto de EF. Intencionalmente no se ha aludido a ningún contenido didáctico específico, ya que es un modelo que se puede adaptar a cualquiera de ellos. Dicho modelo de enseñanza basado en el amor es tan transversal, que puede ser transferido perfectamente a las otras disciplinas didácticas del currículo escolar. Lo único que hará diferente el modelo será el particular enfoque didáctico de cada asignatura.

Para favorecer la transferencia de este modelo teórico a la práctica del campo de la EF escolar, se han descrito diferentes actividades didácticas en función de las dos principales vías pedagógicas que se reconocen para la formación ética. En concreto, la vía de los buenos prototipos morales y la del buen conocimiento moral. Entre ellas, destacan las prácticas virtuosas del profesorado y del alumno, así como la realización de dilemas éticos hipotéticos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Basave, A. (1963). *Filosofía del Hombre*. México, D. F: Espasa-Calpe.

Beltrán-Carrillo, V., Devís-Devís, J. y Peiró-Velert, C. (2018). The influence of body discourses on adolescents' (non)participation in physical activity. *Sport, Education and Society*, 23(3), 257-269. doi:10.1080/13573322.2016.1178109

Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.

Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Prensa Española.

Cagigal, J. M. (1981a). *¡Oh deporte!, anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.

Cagigal, J. M. (1981b). En torno a la educación por el movimiento. *Apunts. Medicina del L'esport*, 18(72), 203-213.

Cagigal, J. M. (1984). ¿La Educación Física ciencia? *Educación Física y Deporte*, 6(2-3), 49-58.

Cagigal, J. M. (1986). En torno a la educación por el movimiento. Apunte antropofilosófico. *Apunts. Educació Física I Esports*, 6, 11-22.

Cagigal, J. M. (1996). *Obras Selectas. Volumen III*. Madrid: Comité Olímpico Español.

Camacho-Miñano, M. y Aragón, N. (2014). Ansiedad física social y educación física escolar: las chicas adolescentes en las clases de natación. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 87-94. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es

Castejón, F. J. (2004). La utilización del modelo integrado de enseñanza en la iniciación deportiva: limitaciones desde la atención y la memoria. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 203-230.

Castejón, F. J. (2010). Deporte como concepto y aplicación. En F. J. Castejón (Ed.), *Deporte y Enseñanza Comprensiva* (pp. 11-34). Sevilla: Wanceulen.

Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.

Devís, J. (2006). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En L. Brito., L. Palacios., C. Martínez y R. Tinoco (Eds.), *Educación Física I* (pp. 65-76). México: Secretaria de Educación Pública.

- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de grandes filósofos 1 (A-H)*. Madrid: Alianza.
- Ferrater, J. (1995). *Diccionario de grandes filósofos 2 (I-Z)*. Madrid: Alianza.
- Ferrater, J. (1998). *La filosofía actual* (12ª ed.). Madrid: Alianza.
- Ferrer, U. (2002). *¿Qué significa ser persona?* Madrid: Palabra.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- García, L. M. y Gutiérrez, D. (2017). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva* (2ª ed.). Barcelona: Inde.
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 55(64), 3-25.
- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC.: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. New York: Routledge.
- Kirk, D. (2017). Teaching Games in Physical Education. Towards a pedagogical model. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, Supl. 1*, 17-26. doi: 10.5628/rpcd.17.s1a.17
- Kirk, D. y MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192. doi: 10.1123/jtpe.21.2.177
- Lawson, H. (2009). Paradigms, exemplars and social change. *Sport, Education and Society*, 14(1), 97-119. doi: 10.1080/13573320802615247
- Lawson, H. (2018). Physical Education in the industrial age school. En H. Lawson (Ed.), *Redesigning Physical Education: An equity agenda in which every child matters* (pp. 23-40). New York: Routledge.

Lawson, H. (2019). The Physical Education System as a Consequential Social Determinant. *Quest*, 72(1), 72-84. doi:10.1080/00336297.2019.1627224

López-Ros, V. (2016). El «modelo integrado técnico-táctico» de enseñanza deportiva. Origen, contextualización y características metodológicas. *Ejournal de la Recherche Sur l'intervention en Éducation Physique et Sport*, 38, 63-91. doi: 10.4000/ejrieps.892

Mari, G. (2014). La aportación del concepto de <<persona>> a la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 299-313.

Méndez-Giménez, A. (2011). El aprendizaje cooperativo, la enseñanza comprensiva y el modelo de educación deportiva: su hibridación y conexión con los materiales autoconstruidos. En A. Méndez-Giménez (Ed.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 29-51). Sevilla: Wanceulen.

Monforte, J. y Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: Una historia reconocible. *Movimento*, 23(1), 85-99. doi: 10.22456/1982-8918.71272

Mujica, F. (2018). Las emociones en la Educación Física escolar: el aporte de la evaluación cualitativa. *EmásF: revista digital de educación física*, 51, 64-78.

Mujica, F. (2019a). El dualismo cuerpo y alma en la Educación Física: análisis de las ideas de José María Cagigal. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 60, 116-126.

Mujica, F. (2019b). Suscitar buenas emociones en la educación formal: Análisis según la ética de Max Scheler. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-15.

Mujica, F. (2020a). Fundamentos para una educación física postcartesiana: análisis crítico a la ciencia de la motricidad humana. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 63, 104-115.

Mujica, F. (2020b). El término Educación Física en la posmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 1-7.

Mujica-Johnson, F. y Jiménez, A. C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 152-166. doi: 10.6018/cpd.347161

Mujica, F., Orellana, N. y Toro, G. (2018). Fair Play en la derrota deportiva. *Educación Física y Ciencia*, 20(3), 1-7.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nomadas*, 44, 13-25. doi: 10.30578/nomadas.n44a1

- Pascal. (1967). *Pensamientos* (7ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Pestalozzi, J. (2003). *El canto del cisne*. Barcelona: Laertes.
- Ortega y Gasset, J. (2018). *Estudios sobre el amor* (17ª ed.). Madrid: Edaf.
- Rodríguez, L. (2012). La esencia y las formas del amor según Max Scheler. *Anuario Filosófico*, 45(1), 69-96.
- Rojas, E. (1993). *Una teoría de la felicidad* (16ª ed.). Madrid: Dossat.
- Sánchez-Migallón, S. (2007). La conciencia moral y la <<verdad personal>> según Max Scheler. *Pensamiento*, 63(237), 475-486.
- Santos Guerra, M. (2004). Arqueología de los sentimientos en la organización escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45-69.
- Scheler, M. (1966). *La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico* (3ª ed.). Buenos Aires: Nova.
- Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* (1ª ed.). Madrid: Caparrós.
- Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Sígueme: Salamanca.
- Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Madrid: Palabra.
- Sérgio, M. (2006). Motricidad Humana, ¿Cuál es el futuro? *Pensamiento Educativo*, 38, 14-33.
- Sérgio, M. (2014). Críticas a la Ciencia de la Motricidade Humana. En M. Sergio, E. Trigo, M. Genú y S. Toro (Eds.), *Motricidad Humana: Una mirada retrospectiva* (pp. 25-38) (2ª ed.). Colombia: Léeme.
- Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 368-377. doi: 10.1123/jtpe.21.4.368
- Stein, E. (2004). *El problema de la empatía*. Madrid: Trotta.
- Stein, E. (2007). *La estructura de la persona humana*. Madrid: Bac.
- Timken, G., McNamee, J. y Sarah, C. (2019). `It doesn't seem like PE and I love it': Adolescent girl's views of a health club physical education approach. *European Physical Education Review*, 25(1), 1-16. doi: 10.1177/1356336X17706382
- Zubiri, X. (1985). *El hombre y Dios*. Madrid: Alianza.

Fecha de recepción: 7/4/2020
Fecha de aceptación: 2/5/2020