



Mestrado em Educação  
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

[www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/)



**UNIUBE**  
Educação e Responsabilidade Social

**MEMORIA Y EVOLUCIÓN, PILARES DE UNA EDUCACIÓN CONSCIENTE  
DESDE LA MOTRICIDAD**

ARÉVALO, Sergio Toro  
Universidad Austral de Chile -Universidad Autónoma de  
Chile. [seatoro@gmail.com](mailto:seatoro@gmail.com).

Revista  
Profissão Docente

El presente escrito pretende introducir algunos aspectos centrales de la discusión paradigmática y programática de la motricidad humana y sus vínculos con la educación física y el deporte en el escenario escolar. Cabe resaltar que dicha discusión está lejos de ser zanjada, no obstante cada vez es más necesario adentrarnos en los nudos problemáticos que se presentan en el actual despliegue de las acciones de profesionales de nuestra área, a nivel de pertinencia, coherencia y sobre todo aprendizaje.

## **1. DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA MOTRICIDAD HUMANA.**

### **1.1. Educación Física y Motricidad, una introducción filosófica necesaria...**

En la actualidad existe un gran número de teorías y visiones acerca y sobre la Educación Física y la Motricidad. Son los supuestos antropofilosóficos los que dan sentido y pertinencia a cualquier práctica humana (Grupe 1997), más aún cuando dicha empresa tiene como propósito la misma condición humana (Morin 2003). Por lo tanto en el momento de querer entender lo que la Educación Física y la Motricidad son o por lo menos se proponen como perspectiva conceptual es menester revisar sus visiones sobre el mismo hombre.

Sin embargo, este supuesto anterior presenta una pequeña condicionante que define lo que se pueda realizar o plantear posteriormente, cual es el hecho de que la Educación en definitiva se trata de un proceso intencionado de humanización (Sergio, 2007), es decir, desarrollar ciertas acciones y eventos para que el sujeto que aprende logre su mayor potencia posible en tanto ser humano, pasando de un estado de dependencia y carencia animal (homínido) a un nivel de autonomía y satisfacción de sus necesidades dentro de un contexto social-existencial y natural determinado (Trigo, 2002; Sergio, 2007; Da Fonseca, 1996).

En tal sentido existen opciones o enfoques que ponen acento a algunos de estos procesos de humanización, como también existen otros que se orientan hacia el fin del proceso educativo sin desprenderse de lo que constituye al ser humano con el cual se



fundamentan (Grupe, 1997).

Históricamente se ha relacionado el concepto de Educación Física con la Grecia clásica no obstante dentro de la literatura de la época no se mencione jamás dicho concepto.<sup>1</sup> De igual forma el concepto de motricidad se confunde con el de Movimiento, incluso al nivel de ser tratados como sinónimos (Meinel, 1988), o relacionados en la observación (Schnabel, 1988), o como dos conceptos distintos que refieren a fenómenos independientes (Fonseca, 1996).

En la pretensión de encontrar una senda que nos permita elucidar este cuestionamiento es necesario comenzar por respondernos la primera pregunta, que ya enunciamos al comienzo de este capítulo y que sin duda es la más elemental, pero al mismo tiempo la que da la pauta de interpretación de las preguntas y respuestas que puedan surgir posteriormente, a saber.

### **¿El ser humano o humanes tiene un cuerpo o es un cuerpo? (zubiri, 1986)**

De la respuesta que realicemos de esta interrogante dependerá el concepto de Motricidad y de Educación Física que se desarrolle. Si la respuesta es que tiene un cuerpo, significa que en definitiva la realidad corporal en el ser humano es anexa, es decir al tener algo existe la posibilidad de desprenderse de ese algo; en este caso seríamos capaces de desprendernos de nuestro cuerpo para quedarnos con la esencia de lo que en definitiva constituye el ser humano, puede ser al alma, el espíritu o la mente, la esencia de lo que nos convierte en lo que somos y nos da el principio de identidad como seres.

Esta respuesta ya fue dada por Platón (Grupe, 1997) y continuó en la aplicación bíblica que realizara San Pablo y San Agustín (que tuvo una profunda influencia dentro

---

<sup>1</sup> Cabe mencionar que en la literatura clásica griega de autores como Platón, Aristóteles, o los escritos que se le atribuyen a Sócrates, incluso en la misma Paideia de Jeager lo que se menciona es el concepto de “Gimnasia” con un sentido diferente al de Educación Física



Mestrado em Educação  
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba  
ISSN:1519-0919

[www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/)



**UNIUBE**  
Educação e Responsabilidade Social

de la cultura occidental cristiana y que podemos percibir y constatar hasta presente).

Desde el punto de vista del conocimiento científico, esta visión dualista del ser humano tuvo su expresión en el Cartesiano, que constituyó la base teórica de lo que se entendió por racionalismo científico. Éste sostenía básicamente que el ser humano era la suma de dos sustancias diferentes que se relacionaban pero sin producirse una combinación, es decir por un lado existe la esencia corporal y por otra la esencia inteligible o razón. Cabe señalar que esta idea de Descartes fue el fruto de una elaboración teórica acorde a una determinada época, por lo tanto, se daba el contexto social, político, religioso e intelectual para producir tal visión y conceptualización de lo que el “hombre” era, o mejor dicho de una *interpretación* del hombre en cuanto ser (Le Breton, 1995).

En términos pedagógicos esto se traduce en la necesidad de desarrollar dos educaciones distintas para cada esencia lo que obliga a definir campos de acción didáctica distinta entre una y otra. Es así como en el siglo XVII surge la Educación Física a través de la propuesta de John Locke (Sergio, 2003) en su título “Pensamientos sobre la educación”, cuyo propósito fundamental es el dominio y adiestramiento de esta realidad corporal distinta y muchas veces contraria a la “verdadera” esencia del ser humano. En dicho fundamento estaría radicada la razón, distinción de lo animal y por ende la capacidad y posibilidad de alcanzar la salvación.

No está demás decir que en este sentido se desarrolló paralelamente a la visión oficial del mundo de la época, es decir el mundo de la fe que a través de las interpretaciones de aquel entonces relacionaba al cuerpo como lazo del hombre con la tierra otorgándole un profundo sentido de maldad y pecado, un lastre con el cual se nos ligaba a lo más malo y del cual era necesario dominar y en lo posible desprenderse (Le Breton, 1995).

Esta visión desde el racionalismo cartesiano se trasuntó en significar el mundo dividido de manera permanente. Lo micro y lo macro, siervo-señor, mujer-hombre, bueno-malo, ciencia-no ciencia, profesor-alumno. Por otra parte también posibilitó el



otorgarle a todo lo que significaba un trabajo físico el carácter de segunda clase, de menor grado incluso de castigo (Foucault, 1998). Connotación que se arrastra hasta nuestros días, sin ir más lejos en el campo de la educación escolar impera profundamente la idea que todo lo que no es trabajo intelectual puede esperar o ser reducido a la mínima expresión posible, basta con observar la distribución de horas en el curriculum explícito.

## 1.2. La Educación Física Contemporánea.

El tipo de educación física predominante entre la primera mitad del siglo XX y los años 70, es decir la educación de nuestros días, consta de una inspiración médica-saludable y militar (Grupe, 1997). La educación médica tiene como objeto compensar la excesiva inmovilidad en la escuela, y sostiene que la energía que el ser humano posee, es una solamente poniendo atención en no gastarlo en una actividad menor (educación física). Es por esto que se deben ocupar ejercicios fáciles que no obliguen a las facultades intelectuales a entrar en juego, mas allá de lo estrictamente necesario para el funcionamiento del "organismo", reflejando así, la poca valoración que se le dio a la Educación Física como un acto, factor y elemento educativo, sino más bien sólo se le reconocían sus ventajas para la salud desde una aproximación funcional.

Por otra parte la instrucción militar de la Educación Física está arraigada en el concepto de disciplinar el cuerpo en función de logros del espíritu que pasan por el sentido del dolor y el sufrimiento. Es por eso que los valores que se pueden desarrollar a través de la práctica de la educación física son: disciplina en cuanto a las normas y el mando en la enseñanza (intensidad, tono y timbre de voz, etc.)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Un Militar español, El comandante Valverde, definió la Gimnasia en 1965 como conjunto de ejercicios corporales, realizados de forma activa, metódica y progresiva que contribuye al mejoramiento del desarrollo normal de organismo, con el fin de que perfeccionando el cuerpo, se mejoren las facultades del espíritu, con esto queda claro que su visión se acerca a un objetivo primordialmente higiénico, o en sus palabras "Estas condiciones que la educación física debe cumplir indefectiblemente son las de endurecer el cuerpo, fortalecer la voluntad, fomentar el desarrollo del riesgo y la dificultad para vencerlo, haciendo  
*RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.7, n. 16, p. 19-61, ago/dez. 2007 – ISSN 1519-0919*



Así se dice que la Educación Física ha sido durante largo tiempo una educación paralela a la formación intelectual como consecuencia del dualismo “cuerpo, espíritu”, posteriormente la nueva concepción del hombre (Morin, 2003; Varela, 2000; Zubiri, 1986; Damasio 2003) hizo desaparecer al dualismo otorgando una nueva dimensión a la Educación Física, como educación integral que tenga en cuenta no solo sus aspectos motores sino también intelectuales y afectivos. Estos cambios son propulsados, aunque no explícitamente orientado hacia una reformulación de la Educación Física, por autores como Piaget, Wallon, Ajuriaguerra, Gessell,<sup>3</sup> a través de planteamientos teórico prácticos sobre educación psicomotriz

Este evento marca un hecho histórico dentro de la Educación Física pues comienza lentamente a desarrollarse la psicomotricidad como una alternativa o por lo menos un esfuerzo de redireccionar las prácticas educativas. De ahí que sea necesario revisar este planteamiento.

### 1.3. Psicomotricidad

El término Psicomotricidad, propuesto por Dupre (citado por Lapierre, 1997) intenta englobar el aspecto motor, con el psiquismo, que anteriormente en la corriente gimnástica había sido olvidada, dejada de lado, es por eso que el concepto viene a revolucionar el campo de la Educación Física encaminándola hacia una concepción más

---

así a los hombres más capaces para una vida armónica común” (*Manual de educación física juvenil II*, p.14)

<sup>3</sup> En este sentido el parte de la psicología constituyó un elemento central, incluso asumiendo los énfasis y matices de cada uno de los autores mencionados, cada uno aporato nuevos elementos que repercutieron tanto en la Educación en general como en la Educación Física en particular: por (Le Boulch, Vayer, Picq entre otros), y su enunciado máximo “el profesor ayudará a los niños a progresar en el dominio del cuerpo al servicio de la voluntad y de la iniciativa que es la finalidad de la educación física y psicomotriz” (Ceccini 1999 Pág. 55).



Mestrado em Educação  
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba  
ISSN:1519-0919

[www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/)



**UNIUBE**  
Educação e Responsabilidade Social

global de la actividad, desviándola del movimiento de su sombra fisiológica, y anatómica, donde se había oscurecido por el reduccionismo ciego de estos alcances. Es una evolución hacia una concepción holística de la educación, reconociendo la unidad del ser, concepto incorporado de la psicología experimental y cognitiva. De hecho Jean Le Boulch (1969), dice que su Psicokinética, surge por el desacuerdo con el dualismo de la Educación Física tradicional.

Uno de los aspectos que, a mi entender, dificultan sobre manera el desarrollo científico de la psicomotricidad, es que el término en sí mismo no es científico. Diferentes autores utilizan indistintamente la expresión “actividad motriz” y la expresión “corporeidad” lo que da pie a confusiones y a un desarrollo limitado y estrecho de sus posibilidades, porque aunque esforzándose en realizar el rasgo de unión entre *psique* y *soma*, la psicomotricidad, por su denominación, continua diferenciando los dos mundos de la actividad del ser, es decir la actividad motora, y la actividad mental en sus dos componentes, el sociafectivo y cognoscitivo. De hecho Bernard (citado por Ceccini 1999), subraya el equívoco de la yuxtaposición de los dos términos, en primer caso, designa el misterioso dualismo del alma y del cuerpo, y en segundo caso, se convierte en un pleonismo, ya que el movimiento constituye una parte integrante del comportamiento.

Maigre y Destrooper (citado por Ceccini, 1999), reconociendo un equívoco en el término psicomotricidad, se deciden por la corporeidad, y así hablan siguiendo a Vayer (1988) de “educación corporal”, expresión clara y exacta, aunque limitada según la ciencia de la motricidad humana. La educación psicomotriz limita su campo de acción a un “cuerpo representado” como anteriormente lo habían hecho los métodos gimnásticos con su “cuerpo-biológico” (anatómico-fisiológico).

El término psicomotricidad, de acuerdo a lo expresado por Cecchini (1999) se utiliza por primera vez en el contexto de la Educación Física en el año 1910 por el Doctor Tissie, no obstante Dupré planteó el término en 1864, por primera vez, en su obra “Patología de la imaginación y de la emotividad”, publicada en 1925, donde



señala: ejemplo la importancia de lo sensorial en la formación del pensamiento de Piaget, el dialogo tónicoafectivo de Wallon, entre otros aspectos.

cuanto más se estudian los desórdenes motores más se llega a la convicción de las estrechas relaciones que hay entre las anomalías psíquicas y las anomalías motrices, relaciones que son la expresión de una solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento (Cecchini Ob. cit. pág. 79).

De acuerdo al mismo autor la educación psicomotriz se ve influenciada por distintas disciplinas, ocupadas de la motricidad humana como: la psicología genética de Wallon (1995); la aportación del psicoanálisis (Freud, 1967), Spitz, Ana Freíd, Scout, Brown, M. Klin, Winnicott (1996); la psicología dinámica (Fisher y Cleveland, 1980) entre otros; la neurofisiología y la psicofisiología; la fenomenología; la cibernética de Wiener y seguidores; y la teoría de la personalidad y la dinámica del comportamiento de C. Rogers (1988); la etología de M. Montaigner y otros. Y por supuesto los nombres más influyentes en el campo de la educación psicomotriz, Wallon, Ajuriaguerra, Piaget y Freud.<sup>4</sup>

H. Wallon (1995) establece que el concepto de “Unidad Funcional” es en donde Psiquismo y Motricidad están íntimamente confundidos como dos aspectos de una misma organización. Antes del lenguaje verbal, existe el lenguaje gestual, es decir comportamientos motores relacionados con necesidades y su interacción con el medio. El mismo autor plantea que las emociones tienen sostén en el tono muscular, es decir lo orgánico desempeña una función esencial, tanto en la vida afectiva como en la vida de relación. Señala a su vez que es imposible separar las emociones, del desarrollo general

---

<sup>4</sup> Dichos autores, como ya lo hemos mencionado, desde sus particulares visiones establecen la importancia de la motricidad en el desarrollo integral del ser humano, este aspecto resulta interesante de observar en virtud de la evolución histórica del conocimiento humano hacia la evidencia de la integralidad y dimensión encarnada de la existencia del mimos humano. se recomienda ver: "Evolución Sicológica del niño" de Wallon; Psicología de la inteligencia" de Piaget; "Manual de psiquiatría infantil" de Ajuriaguerra y "El yo y el ello" de Freud.



Mestrado em Educação  
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba  
ISSN:1519-0919

[www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/)



de la conciencia y de la personalidad.

Su trabajo fue continuado por J. Ajuriaguerra (1993), para el que “tono y psiquismo están relacionados y representan los dos aspectos de una misma función: la relación con los demás”. El citado investigador elaboró un método de reeducación como síntesis de diferentes técnicas.

La dimensión cognitiva es donde Piaget (1969) ha hecho las más serias contribuciones, reconocida por los cultores de esta corriente, señalando que todos los mecanismos cognoscitivos se apoyan en la motricidad, y que la inteligencia sensorio-motriz esta en el origen del pensamiento señalando que es a partir de la motricidad como se elaboran progresivamente, por reorganizaciones sucesivas, las estructuras que van a dar nacimiento a las formas superiores del pensamiento. Por lo tanto da primacía a la acción, diciendo que el sujeto se construye a partir de su propia acción sobre los objetos y sobre los demás. Para Piaget en la conducta motriz esta la base de todo el desarrollo intelectual, incluso de la inteligencia puramente pensante. Las estructuras que caracterizan el pensamiento proyectan su raíz en la acción y en los mecanismos sensorio-motrices más profundos que el hecho lingüístico. En su teoría sobre las estructuras operativas define lo que entiende por operación: “la cual no se reduce a una figura o una imagen, es sobre todo una acción”, la que construye sucesivas estructuras, que al principio de la vida son casi puramente motricidad, y a los ocho años empieza a decaer.

Así se accede al periodo de la inteligencia formal en el que se puede hablar de un pensamiento en cierto modo descorporeizado, de concepto a concepto, lógico matemático deductivo, abstracto. Pero su papel a pesar de ser en esta etapa secundaria, no desaparece totalmente ya que “la inteligencia psicomotriz, no es ni una etapa que pasar ni un estado que cumplir. Esta en continuo devenir y siempre inacabada” (Piaget, 1969). Afirma que existe una inteligencia antes del lenguaje, una inteligencia que es práctica y que resuelve problemas de acción, que se apoyan sobre los hábitos y estos sobre los reflejos como subestructuras biológicas. Por lo tanto afirmaría también que

existe una continuidad entre la inteligencia y los procesos puramente biológicos y corporales. De esta manera dice que la inteligencia es un fenómeno de adaptación que procede de la organización biológica.

Es importante destacar que la influencia de la vida corporal, en todas las dimensiones de lo humano, ya había sido mencionada en los trabajos de Freud (Cecchini ob.cit.). Para el padre del psicoanálisis, el aparato psíquico es una evolución de la original realidad somática, afirmación que guarda cercanía con la realizada por Piaget, sobre el origen de la inteligencia radica en la organización somática. Concuerdan en que los instintos y fundamentalmente la libido, representan las exigencias somáticas planteadas a la vida psíquica.<sup>5</sup>

A partir de los puntos precedentes se pueden concretar los objetivos generales de la educación psicomotriz, a saber:

- 1 Integrar plenamente al cuerpo en la acción educativa y reconocer la influencia corporal en el desarrollo neurológico-psicológico del niño.
- 2 Armonizar la motricidad con la inteligencia y la afectividad.

En síntesis, **la psicomotricidad**: como propuesta, tiene como objetivo fundamental la conciencia de si mismo como base para una mejor comunicación del niño con el mundo del adulto.

Existe un problema, muchos autores concuerdan que si el niño logra desarrollar el yo-corporal, la educación por el movimiento deja de tener sentido, y se acaba la educación psicomotriz. La defensa que se impone está cargada de dualismo, se

---

<sup>5</sup> Ceccini (1999) parafraseando a Garcia Arroyo hace converger los puntos de influencia, que ayudan a sustentar, delimitar y plantear una línea teórica clara en el trabajo de Piaget en los siguientes puntos: 1. Las estructuras mentales se desarrollan a partir del conocimiento y control de la propia actividad corporal. 2. El cuerpo en movimiento es inseparable con los objetos, vistas como fuente de conocimiento y de desarrollo activo y social. 3. La interiorización de la imagen del cuerpo potencia y posibilita las apreciaciones escolares. 4. El cuerpo es integrante de todos los procesos psíquicos que desarrollan la personalidad.



argumenta entonces que el cuerpo en la educación no se acaba con la elaboración del esquema corporal; ya que el hombre no es unidad psiconeural, sino psicobiológica. Cabe preguntarse sobre este cuerpo, ¿se educa?, el cuerpo objeto no es instrumento de ninguna personalización.

Interesante es conocer el sentido etimológico del término psicomotor, “movimiento mental”, sin embargo se utiliza como sinónimo de perceptivo-motor, o de percepción en primera instancia de la propia realidad corporal gracias al movimiento sintiente.

Lo particular de la corriente psicomotriz surge debido a un desacuerdo con la percepción dual cartesiana. Aparece este cuerpo que exige un lugar más allá del de cuerpo-objeto, sino como un ser humano mismo, aunque si miramos a fondo los términos no requieren interpretación, sino sería un concepto.

Entendamos como se emplean los términos en la psicomotricidad. Existe un cuerpo-psíquico, que actúa como plataforma para el desarrollo del niño, pero que representa un subsistema de la única realidad sustantiva, el hombre, y que es necesaria pues es la única que explica el movimiento ahí donde nace.<sup>6</sup>

Ballestero Jiménez (1982): diferencia dos direcciones en la educación psicomotriz:

1. La corriente psicopedagógica (normativa): representada por Le Boulch y Vayer.
2. La educación vivencial (dinámica): representada por Lapierre y Aucouturier. Ambas direcciones tienen en común, que el esquema corporal es la pieza en la cual se

---

<sup>6</sup> El movimiento del cuál nos hablan no es el maquinal (aunque el término no signifique otra cosa que eso), entonces: 1. El movimiento: Es un aspecto observable de la conducta de un organismo una forma de existir activamente en el medio, es más que una simple contracción muscular, o un desplazamiento óseo. 2. El movimiento humano: Es una actividad intrínsecamente subjetiva que le permite reobrar en su medio como unidad psicológica, o unidad estructural viva y por tanto otorgándole a este movimiento un significado, por otra parte no todo movimiento Humano es consciente, pero en la conducta aparecerá el acto voluntario, intencional o con propósito. no es solamente cuerpo que se mueve si no también hombre que decide.<sup>7</sup> Es importante señalar que el término “psicokinética” es etimológicamente hablando sinónimo de psicomotricidad.

estructuran y giren todos los demás aspectos de la educación psicomotriz

Le Boulch (2004) por otra parte señala que la educación psicokinética<sup>7</sup> aplicada a menores de 12 años se considera una educación psicomotriz. Le Boulch critica las concepciones analíticas y mecánicas de Ling, Demeny y el coronel Lefeubre. Frente a la biomecánica estructural y funcional opone su psicokinética: pues el movimiento para él es un aspecto significativo de la conducta del hombre, y planteando que la integralidad y unidad del ser se dan en cada acción que es emprendida por el mismo.

Al presentar su método pedagógico, Le Boulch, nos muestra una verdadera filosofía de vida, convirtiéndola en un método general de educación y, por tanto, el medio pedagógico que utiliza el acto motor en todas sus formas. Esta filosofía de la educación pretende:

*Mejor conocimiento y aceptación de si mismo Mejor ajuste de su conducta Auténtica autonomía y acceso a responsabilidades en el marco de la vida social. Mediante la psicokinética se puede lograr:*

1. *Desarrollo de la estructuración Perceptiva: Conocimiento y percepción del propio cuerpo. Percepción temporal y orientación en el espacio.*
2. *Ajuste Postural, implícito en la estructuración del esquema corporal.*
3. *Ajuste Motor en la: Habilidad Manual Coordinación Motriz Aprendizaje de Praxis.*

Le Boulch frente al cuerpo-objeto, nos habla de aprendizaje de praxis de un cuerpo-propio. Distingue tres fases de aprendizaje: la fase exploratoria, la fase de disociación, y la fase de estabilización, o automatismo.

Señala que su método de desarrollo funcional sienta las bases para los aprendizajes escolares específicos (lectura, escritura, matemática), presentando una concepción global de la educación a partir del movimiento.

Aunque Le Boulch (2004), critica el desarrollo cuantitativo centrado en el rendimiento, en la parte final de su trabajo y ya con una experiencia permanente y profunda con la realidad latinoamericana, defiende también su carácter educativo,

expresando el valor pedagógico del movimiento en sus múltiples dimensiones: desde el punto de vista expresivo y de las actitudes que posibilitan la dinámica afectiva y desde el punto de vista de la eficiencia del mismo que permite la dinámica funcional plena de significado y cultura.

#### **1.4. Kineantropología.**

En España, se produce la gran influencia directa de las directrices pedagógicas en América Latina (Gomes Tubino 2002), desde el autor de mayor renombre en el campo de la educación física que fuera José María Cagigal (1928 -1983). Dicho autor presenta una doble perspectiva (1979): filosófica y científica. Señala principalmente que:

- 1 Educar es ayudar al individuo al correcto desarrollo de sus capacidades personales y a su integración social.
- 2 Educación física es un proceso o sistema de ayuda al individuo en el correcto desarrollo de sus posibilidades personales y de relación social, con especial atención a sus capacidades físicas de movimiento y expresión.
- 3 El organismo no puede ser objeto de educación sino solamente de adiestramiento ya que el objeto y sujeto permanente de educación es el ser humano.
- 4 Otorga a la educación física cuatro objetivos: Mejora corporal Ayuda al equilibrio Adaptación al medio físico Interpretación al mundo social.

Para Cagigal (1979), la educación física debe ser una ciencia más, por el carácter sanador encerrado en sus prácticas. Este autor demuestra una preocupación epistemológica en la precisión de términos y conceptos, es por eso que la “acción corporal” o “acción motriz”, adopta para él otro matiz al convertirse en “hombre en movimiento”, donde la kinantropología es el método de aproximación de la ciencia del hombre en movimiento logrando así entender que: “la educación física debe atender al hombre físicamente capaz y expresivo, por consiguiente apunta al hombre en movimiento” (citado por Ceccini, 1999 pág. 95).

A diferencia de sus predecesores, Cagigal se orienta a fortalecer o reorientar la



Educación Física no a construir algo radicalmente distinto; en tal sentido su esfuerzo se dirigió a dotar a la Educación Física de un cuerpo epistemológico coherente y de proyección científica que le diera el estatus de disciplina autónoma, dentro de lo que se conoce como ciencias humanas. Su gran aporte se puede apreciar en todas las corrientes que se desarrollaron en España marcadas por una búsqueda humanista de la acción pedagógica del profesor de Educación Física, que superara el permanente automatismo de la disciplina. En otras palabras una Educación Física "que supere la super valorización de la técnica y se oriente a la construcción de una cultura orientada hacia el desarrollo de lo humano, dentro de lo cual lo técnico es sólo instrumenta" (1979, pág.18).

De manera que intenta matizar a la disciplina de su valor humano y de su aporte a desarrollo cultural desde una concepción integral. Por otra parte debe reconocerse la férrea oposición que causó su trabajo dentro de la Educación Física de la época como también la desgracia de que no pudiera terminar su obra dada su muerte temprana. En este mismo contexto histórico la escuela francesa continuaba desarrollándose más allá de la psicomotricidad con el surgimiento de las ideas renovadas de Pierre Parlebas y la sociomotricidad.

### **1.5. Sociomotricidad**

Pierre Parlebas (1996), sociólogo y pedagogo, ha sido uno de los autores más influyentes en el campo de la Educación Física. Su postura coincide con la de Le Boulch y Cagigal, pero a diferencia de ellos, presenta un método de investigación a partir de los rasgos objetivos de la motricidad, intentando unificar una Educación Física fragmentada "hasta el infinito" (1987). Su discurso se desarrolla en dos niveles: el epistemológico y el pedagógico. En el primero defiende la autonomía de su campo de acción como "ciencia de la acción motriz", y con la "conducta motriz" como objeto de estudio.

Para él la historia de la Educación Física es de evolución, no de contradictorios enunciados y posturas, reconociendo la heterogeneidad del campo en la que incluye la



Mestrado em Educação  
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba  
ISSN:1519-0919

[www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/)



**UNIUBE**  
Educação e Responsabilidade Social

educación psicomotriz. Frente al movimiento, objeto estudiado por la biomecánica, opone la dimensión funcional situando el movimiento en el cuadro general de la conducta, que constituye el comportamiento motor, en tanto que es portadora de significado.

Para Parlebas (1996) las tareas psicomotrices son aquellas que se realizan en solitario, o sea sin entablar relación con otra persona. Esta razón lo lleva a criticar el término de psicomotricidad de Le Boulch, y a proponer la sociomotricidad. Las tareas sociomotrices son aquellas en las que se suscitan necesariamente interacciones entre co-participantes, en su esencia radicalmente diferente de las anteriores, que no hacían intervenir a otros.

Como respuesta a la crítica de algunos detractores del deporte que mantienen, que un excelente jugador de deporte colectivo es en ocasiones un pésimo alumno a nivel intelectual, Parlebas sostiene que la inteligencia socio motriz debe ser considerada a dos niveles: al nivel de *operaciones concretas*, y el nivel de *operaciones abstractas*. El primer nivel no implica el desarrollo del segundo, y algunos sujetos pueden estancarse en el primero.

En resumen se debe a Parlebas, el intento de cristalizar una educación física estructural en la que el deporte ocupa un lugar fundamental, reaccionando de esta manera contra la desorientación generalizada de este campo como disciplina educativa. En estos últimos tiempos se vienen vertiendo algunas críticas sobre este intento sintetizador que, no obstante, goza de la popularidad de una parte importante del profesorado. Por nuestra parte, la crítica fundamental tiene como argumento el no haber hecho extensiva su metodología estructural aplicada a la conducta motriz y en general en el deporte y al campo específico de las interacciones físicoeducativas, hacia manifestaciones que también forman parte de la red de contenidos de la misma motricidad y como consecuencia de la Educación Física, tales como la danza, el teatro y la expresión.

Al repasar a los autores de mayor renombre, nos damos cuenta que la discusión  
RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.7, n. 16, p. 19-61, ago/dez. 2007 – ISSN 1519-0919



sobre la Educación Física se vuelve heterogénea y a veces un poco contradictoria, por eso es importante encontrar los puntos de confluencia en las distintas corrientes, y no intentar la síntesis, que elimina aspectos conformacionales en las teorías, sino proponer una macro teoría que recoja las aportes de todos estos profesores y científicos que no incurrieron en ningún pecado más grave que el ser humanos y constructores de hábitos y cultura.

Ser capaces de identificar el momento en que se generan las teorías, nos lleva a desentramar la profunda significación que detona las aprehensiones de cada uno de los investigadores en sus trabajos, permitiendo hacer alcances a sus postulados, gracias a la reformulación en contextos siempre cambiantes. Nuestro trabajo parte por asumir esta línea estratégica de acción, permitiendo hacer una revisión epistemológica, para proponer una mirada nueva y fresca más acorde con el *pensamiento complejo*, que reconoce el caos, la interdisciplinariedad y al hombre como unidad multipesante, constructor de cultura que al mismo tiempo lo forma y a su vez transforma.

#### **1.6. Motricidad Humana.**

Pero este enfoque no pretende ser una continuación de lo ya desarrollado dentro de la educación física sino más bien un corte, que convoque a una revisión no sólo de aspectos metodológicos, sino fundamentalmente antropológicos y por consecuencia epistemológicos veamos que no plantea su autor:

Manuel Sergio hablando del cartesianismo cita al físico Fritjof Capra quien sostiene:

La concepción de Descartes acerca de los organismos vivos fue de decisiva influencia en el desarrollo de las ciencias humanas. La tarea principal de los biólogos, médicos y psicólogos a lo largo de los últimos trescientos años ha sido elaborar una cuidadosa descripción de los mecanismos que componen los organismos vivos. El abordaje cartesiano fue coronado por el triunfo, especialmente en la biología, pero también limitó los rumbos de la investigación científica. El problema es que los científicos, entusiasmados por el éxito logrado al tratar a los organismos vivos como máquinas, llegaron a creer que éstos son solamente máquinas (Manuel Sergio, 1999: 206).



De manera que al analizar la Educación Física dentro de este predicamento, se puede afirmar que obedece al una *racionalidad técnica e instrumental* (Habermas, 1985; Zemelman, 1998), dándole especial énfasis a lo que se aprecia dentro de un determinado modelo estereotipado de movimiento y no a todo el proceso dentro de circunstancias particulares y con un contexto socio-bio-cultural determinado.

Como consecuencia de esta situación queda en evidencia que la Educación Física, en tanto disciplina de conocimiento no responde a todo el proceso que quiere o pretende abarcar dada su base conceptual y al mismo tiempo ya no sintetiza cabalmente o por lo menos coherentemente un área de estudio. Pues en la acción educativa, cualquiera que esta sea, no se trabaja con “físicos” sino con seres complejos y multidimensionales (Pires, 2002). Dentro de este enfoque la motricidad queda reducida al movimiento instrumental y estandarizado y a los mecanismos neurobiológicos que la hacen posible, es decir el término se asocia a los procesos neurobiológicos del movimiento (Meinel y Schnabel, 1987).

Por otra parte si nos situamos en una concepción del hombre como una unidad compleja (Morin, 2000) que contiene en sí misma distintas dimensionalidades a través de las cuales se manifiesta y desarrolla, no en forma aislada sino por el contrario cada dimensión afecta a la otra (Castoriadis, 1998). Del mismo modo en palabras de Varela (2000), entender al ser humano como una trama de identidades sin centro que se encuentran en una interacción dinámica y fluida, en la cual cada aspecto que es enfrentado o desarrollado desde una identidad afecta a las demás. Por lo tanto necesariamente nos encontramos con un ser indivisible que no puede ser trabajado o desarrollado por partes sino que por el contrario *cada parte actualiza el conjunto y en conjunto actualiza la parte*. Es decir que en este sentido no es posible hablar del cuerpo como un objeto o en su defecto decir que se tiene un cuerpo, **sino que se es un cuerpo**, en otras palabras más que hablar de cuerpo humano es más pertinente hablar de la **corporeidad que consiste en la experiencia de ser cuerpo** (Merlau-Ponty, 1956; Zubiri, 1988). Ya no hablamos de una parte de la persona sino de toda ella, “esa persona



Mestrado em Educação  
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba  
ISSN:1519-0919

[www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/)



**UNIUBE**  
Educação e Responsabilidade Social

que vive, siente, piensa, hace cosas, se desplaza, que crece, se emociona, se relaciona con otras personas y con el mundo que le rodea” (Trigo, 2000) y a partir de esas relaciones construye su propio mundo significativo que le sirve para dar sentido a su vida<sup>7</sup>. En la práctica de la Educación Física escolar, mas allá del dualismo discursivo y práctico, sólo por el hecho de trabajar con seres humanos, me parece que en forma intuitiva, es factible que muchos profesores, que buscan más allá de la técnica o el rendimiento, realicen esta tarea de manera inconsciente o asistemática.

Sin embargo el ser humano compromete todo su ser en cualquier acción que realice y cada acción posee un carácter simbólico que surge de su subjetividad y de la relación con otros y con el entorno. En este sentido hablar de movimiento es reductivo y parcial.

Desde este punto de vista, me parece, que lo que en realidad ocupa el espacio de lo que institucionalmente se conoce como Educación Física es el concepto de Motricidad, desde la aceptación de la visión de un ser humano complejo y multidimensional, que actúa en su entorno en busca de superar sus carencias, y en ese mismo acto construye su mundo. En una dinámica en la cual se conjugan una multiplicidad de factores que en varias ocasiones no permiten al docente reflexionar o desarrollar un discurso académico que le permita ir más allá de los conceptos y etiquetas que conforman su acervo disciplinar, no obstante la impertinencia del mismo y la búsqueda de una educación integral para sus alumnos.

Para una mayor claridad de las diferencias entre ambas posturas, vale decir aquellas que permanecen dentro de una *visión dualista* y aquellas que se adentran en una *visión compleja* del ser humano, proponemos el siguiente cuadro diferenciador ya propuesto por Trigo y colaboradores (2000):

---

<sup>7</sup> Mirado desde un punto de vista antropológico se puede decir que el ser humano es un ser vivo que nace carenciado (Gehlen citado por Trigo ob. cit.), es decir no posee la cantidad suficiente de instintos que le permitan solucionar su trama vital, sino por el contrario necesita desarrollarse dentro de un seno de su misma especie para aprender y desarrollar las habilidades que le permitan solucionar o satisfacer sus necesidades y carencias en forma autónoma. En este proceso que se produce a partir y desde de la motricidad, es que es posible la acción y por ende el sentido y el significado.



## PARADIGMA DUALISTA PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

Cuerpo / Alma Corporeidad " Pasividad " Creatividad

" Movimiento " Motricidad

" Física " Educación

" Motriz/ Motor " Motricio

" Activismo " Acción

Figura 1: Cuadro diferenciador de Paradigmas Simple-Complejo, Trigo 2000

Desde esta revisión epistemológica podemos diferenciar los diferentes esfuerzos que se han desarrollado para darle un cuerpo de conceptos y matrices teóricas a la educación física y como estas han permeado la evaluación de la misma por lo menos desde el punto de vista académico.

Podemos resumir que la Educación Física ha transitado por una serie de teorías e interpretaciones que han intentado definir su objeto y sentido de acción, basadas en supuestos antropológicos y culturales mas o menos cercanos partiendo desde el dualismo hasta la actualidad donde el enfoque mas desarrollado se sustenta en una aproximación compleja, multidimensional y multicausante de la realidad. Sin embargo hay otros elementos teóricos En el apartado siguiente me referiré a los conceptos de juego y didáctica y su vinculación con la educación física y la motricidad y la importancia de ellos dentro de cualquier esfuerzo por comprender la motricidad y lo que se denomina educación física dentro de este enfoque.

## 2. JUEGO Y DIDÁCTICA

Existen numerosas investigaciones en el transcurso de los últimos años acerca de la importancia e influencia del juego en el desarrollo personal y social del ser humano (Piaget, 1979 desde la psicología; Vigostky, 1979 psicología histórico-cultural; Huizinga, 1954 antropología; Scheuerl, 1990 filosofía del deporte; Elkoniin, 1991 sicología; Maturana, 1996 desde la biología; Navarro, 2002 desde la didáctica; Trigo, 1995-00, y 2007 desde la motricidad; Terr, 2000 a partir de la gerontomotricidad entre



los más destacados). Hablar del juego hoy en día es un problema serio que convoca a numerosos e importantes investigadores de distintas disciplinas científicas con el propósito de otorgarle, en la actividad lúdica y docente la importancia que se merece en el desarrollo de la humanidad. Pues en el juego se compromete toda la motricidad del ser humano más que en ninguna otra actividad debido a que se produce la unidad entre trabajo y agrado.

### **2.1. Conceptualización del Juego**

Respecto a la teoría del juego, la primera aproximación que realizaré es fundamentalmente etimológica, vale decir el sentido y origen primario de la palabra con el propósito de encontrar en sus raíces lingüísticas las primeras ideas que nos permitan elucidar una temática tan profunda y presente en el desarrollo del ser humano.

Todo el mundo en algún momento del día juega, pero no todas las lenguas abarcan el concepto de juego de igual forma y con parecidos números de usos. La evolución del vocablo juego debemos diferenciarlo de la expresión de su acción y efecto jugar.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2003) refiere al juego con palabras como divertirse, entretenimiento, pasatiempo, recreación lúdico, jugador, jugada, esparcimiento, ocio, conjunto de cosas, juguetería, juguete, jugarreta, jocoso, jolgorio, juerga. Es así como llegamos a entender que ambas palabras siguen mostrando el trasfondo antropológico de una idea que acompaña al ser humano, como es la expresión de una acción sin más utilidad que ella misma y que vivencia situaciones agradables, divertidas y que se buscan reproducir. De manera que las acepciones del término se hacen variadas y múltiples y en la búsqueda de establecer una mayor pertinencia del concepto se optó por presentar las raíces del término en diferentes lenguas de origen latino o románico.

Aproximaciones etimológicas sobre el juego (Trigo 2000):

- *Lúdico/a o lúdrico/a.* Lúdico del latín ludus, ludere; adjetivo "perteneciente o

relativo al juego".

- *Lúdrico*, del latín ludicrus adjetivo de lúdico.
- *Juego* del latín *iocus*; "acción y efecto de jugar".
- *Jugar* del latín *iocari* "hacer algo con alegría y con el sólo fin de entretenerse o divertirse".
- Para los *griegos* significaba «hacer chiquilladas incluso se utilizaba la misma palabra para educación (*paitheia*)» Para los *hebreos* «broma-rixa»
- Para los *romanos* «alegría-jolgorio»
- Los *germanos* lo definían como «movimiento pendular que produce placer».
- *Posteriormente* el juego significaba «grupo numeroso de acciones humanas que no requieren un trabajo arduo y proporcionan alegría y satisfacción».

Existen diversos autores que a lo largo del tiempo nos definen el término juego, podemos revisar en la siguiente tabla los diferentes conceptos para poder apreciar con mayor amplitud las diferencias y similitudes:

<b>HUIZINGA</b> : El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser otro modo que en la vida real. El juego es el origen de la cultura.
<b>CHATEAU</b> : La actividad lúdica contribuye a la paideia educación y proporciona las fuerzas y las virtudes que permiten hacerse a sí mismos en la sociedad... El juego prepara para la entrada a la vida y el surgimiento de la personalidad.
<b>ORTEGA Y GASSET</b> : El juego es un esfuerzo, pero que no siendo provocado por el premioso utilitarismo que inspira el esfuerzo impuesto por una circunstancia de el trabajo, a reposando en si mismo sin ese desasosiego, que infiltra en el trabajo la necesidad de conseguir a toda costa un fin.
<b>WALLON</b> :En el juego puede entrar la exigencia y la liberación de cantidades mucho más considerables de energías de las que pediría una tarea obligatoria.
<b>F. LAGARDERA</b> : El juego es una actividad multidimensional, que se ajusta siempre a las necesidades de incertidumbre, diversión, ejercicio o actividad colectiva tiene el ser humano.
<b>STONE</b> : El juego es recreación... porque continuamente re crea la sociedad en la que se realiza.



**MATURANA, VERDEN-ZÖLER:** Las formas de juego libre en los niños no son arbitrarias, son formas de dinámicas corporales que se vinculan con territorios conductuales ancestrales, expresiones de las conexiones entre el ser vivo y su medio. Los niños de todo el mundo viven como juegos rituales las mismas configuraciones de movimientos que en el fundamento de la humanidad fueron la base operacional en el desarrollo de la conciencia de sí, de la conciencia social y de la conciencia del mundo.

Figura 2: Cuadro de definiciones y de autores sobre el juego. Elaborado a partir de Trigo 2000

Desde las diversas miradas de los autores citados es posible acercarse más o menos a las funciones del juego en sus más diversas variedades y manifestaciones dentro de las culturas y sociedades que se han desarrollado. Desde aquí se evidencia la magnitud del juego en la construcción y desarrollo de lo humano y por consecuencia de la cultura.

Continuando podemos revisar funciones y características que cumple el juego (Trigo 1995, Navarro 2002)

- Forma parte de la naturaleza intrínseca del juego, la sensación continua de exploración y descubrimiento.
  - **El juego es un factor de permanente activación y estructuración de las relaciones humanas.**
  - **Es factor de acción continuada sobre el equilibrio psicosomático.**
  - **Es medio fundamental para la estructuración del lenguaje y del pensamiento.**
  - **Estimula** en la vida del individuo una altísima acción religante.
  - **Posibilita** una catarsis elaborativa inmediata.
  - **Permite** una evasión saludable de la realidad cotidiana.
  - **Recupera** escenas lúdicas pasadas, junto con el clima de libertad en que ellas transcurrieron.
  - **Posibilita** a la persona aprendizajes de fuerte significación. Sobre ellos habitualmente no se producen regresiones en etapas posteriores del desarrollo.
  - **Reduce** la sensación de gravedad frente a errores y fracasos.
  - **Reactiva** en las personas aquellas posibilidades e impulsos que están como
- RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.7, n. 16, p. 19-61, ago/dez. 2007 – ISSN 1519-0919*



adormecidos y que a veces ni se sospecha que van a aparecer. En este clima de libertad, placer y diversión que se genera se arrastran conflictos y aparece lo más auténtico de la persona.

- **Es** placentero y divertido.
- **No** tiene metas o finalidades extrínsecas.
- **Es** voluntario y espontáneo.
- **Desarrolla** la creatividad, competencia intelectual, fortaleza emocional, estabilidad y sentimientos de júbilo y placer: el hábito de estar a gusto.
- **El ser humano** aprende mientras juega, a desarrollar y a utilizar uno de los mecanismos fundamentales de la activación dinámica de la activación natural.

En tal sentido el juego dentro del desarrollo del ser humano se manifiesta como el fenómeno más natural de la motricidad en el campo de la socialización y de la Educación propiamente tal. Vale decir se aprecia la motricidad en todo su despliegue y profundidad independiente del campo disciplinar en que el mismo juego tenga lugar.

De manera que la capacidad lúdica de las personas consiste en disfrutar lo que realizan en el aquí y ahora, relegando el esfuerzo realizado a un segundo plano u orientándolo hacia un esfuerzo pleno de sentido y trascendencia, -entendiendo trascendencia como el ir más allá de la tarea inmediata o mediata, lo que supera el momento y la circunstancia presente, perpetuándose en el tiempo a través del actuar consciente o inconsciente (Trigo, 2000).

Desde otro punto de vista, Vigostky sostiene que el juego es un espacio de desarrollo próximo por excelencia toda vez que “la esencia del juego es la nueva relación que se crea entre el campo de significados y el campo visual; esto es, entre situaciones imaginarias que sólo existen en el pensamiento, y situaciones reales” (1979 pág.158), esto se traduce que en el juego el niño es capaz de ir más allá de sus posibilidades reales de relación y de actuación permitiendo por lo tanto una potenciación y desarrollo de sus habilidades que surgen de la percepción de sí mismo, cabe destacar que lo que percibe el niño no son objetos o cosas puras sino también



significados.

De esta forma lo que ocurre en el momento del espacio de juego es potenciación de la realidad del niño en una situación simulada que implica esfuerzo o trabajo pero al mismo tiempo le produce agrado. Sobre la base de estas características es que Vigostky reconoce en el juego un espacio de resignificación, de amplitud desde los significados del propio sujeto que juega y por ende sus *posibilidades didácticas* son marcadas (Scheuerl 1990) es decir su papel mediador entre las capacidades potenciales y las posibilidades reales de aprendizaje y construcción del conocimiento en el niño son enormes, a partir de la posibilidad de trasladar el significado de un objeto a otros y de crear, desde el mismo niño un espacio real-virtual en el cual se potencian las habilidades y capacidades en un sentido global<sup>8</sup>.

Al relacionar el juego con los grupos etareos nos encontramos que en la edad infantil es donde el juego tiene un valor fundamental en el sentido, que en él, los niño/as satisfacen sus necesidades de relación social con los adultos o de adentrarse en establecer redes de comunicación con los adultos desde su realidad de infantes, según lo plantea Elkonin:

La trascendencia del juego no se limita a que el niño tenga razones de nuevo contenido para obrar y nuevas tareas, relacionadas con ellas. Aquí reviste sustancial importancia el hecho de que en el juego se de una forma psicológica nueva de razones. Puede uno imaginarse hipotéticamente que es justamente en el juego donde sobreviene el tránsito de las razones con forma de deseos inmediatos teñidos de emotividad preconciente a las razones con formas de designios sintéticos rayanos en la conciencia (Elkonin 1985 pág.264).

De manera que en el juego se posibilita, en esta edad, como ninguna otra actividad el tránsito de la pre-consciencia a la consciencia, lo que en un enfoque complejo del ser humano incluye todas las dimensiones del mismo. Pero este juego

---

<sup>8</sup> Los griegos ya reconocían esta cualidad del juego tanto que desde su punto de vista denominaban con la misma palabra a la educación y al juego (paiteheia), la diferencia está dada en el acento (Terr, 2000).



tiene lugar en la posibilidad de la motricidad, como continente y contenido en el desarrollo de juego infantil. En este entendido el *valor didáctico* del juego en la enseñanza de la motricidad es más que relevante y pertinente en campo de la educación infantil. A ello me referiré a continuación.

## 2.2. Didáctica de la Motricidad

El término didáctica proviene del vocablo griego DIDASKEIN o DIDASKALOS que expresa la voz castellana de maestro, (Hamilton, 1999; Sánchez Bañuelos, 2003) en sentido de aquel sujeto que enseña una materia o contenido, vale decir el maestro en torno a un *saber específico necesario y fundamental* para la inserción dentro del medio social de la Grecia antigua. Este rol se distanciaba del *pedagogo* que estaba más bien orientado hacia el cuidado, crianza y encuadre social de los niños menores más que a su educación ciudadana consciente, en el entendido de la relevancia de la misma en la Grecia antigua.

De lo anterior se puede desprender que el “maestro” griego necesitaba conocer algo que enseñar, vale decir se relaciona con algún tipo de experticia o saber delimitado, no bastaba con la intencionalidad de enseñar o de manejar ciertos métodos de instrucción sino fundamentalmente un conocimiento concreto y definido, por cierto pertinente a la sociedad en la que se encontraba. Vale decir que dicho conocimiento no es producto de una experiencia superficial o meramente referencial, sino por el contrario, representa un tipo de *saber sabio*<sup>9</sup> en torno a un determinado campo relevante dentro de la formación ciudadana. Maestro, en este sentido, es aquel que incorpora el conocimiento a su propia vida y la de los demás que comparten su mundo o que están en proceso de formación dentro de ese mundo.

De igual forma, el conocimiento no es neutro a las intenciones del maestro ni a la sociedad, es decir no se circunscribe en sí mismo sino que tiene un fuerte arraigo a la

---

<sup>9</sup> Chevalar (1981) en su libro "La transposición didáctica" desarrolla el concepto de saber sabio.



sociedad en la que se desarrolla, a sus formas de conocer y acercarse a los objetos y los tipos de relaciones que se establecen con el entorno o ambiente natural<sup>10</sup>.

Consecuentemente al tener un compromiso social, se tiene un lazo directo con el tipo de hombre que esa misma sociedad postula y de esta forma con las capacidades y virtudes que de él se desprenden. Vale decir, se conceptualiza el modelo de sociedad a partir de un modelo de hombre que define sus habilidades, capacidades, potencialidades y limitaciones, a fin de construir un perfil que posibilite en logro del mismo. De esta manera el conocimiento que se escoge en la sociedad como enseñable por el didaskolos está profundamente marcado de las opciones sociales, antropológicas y por ende valóricas de la misma sociedad, pero su gran diferencia recae en las opciones epistemológicas de esa misma sociedad.

En tal sentido podemos distinguir como un elemento básico del concepto de didáctica lo siguiente:

- Acción de enseñar conocimiento.
- Conocimiento experto o valido (en términos actuales se puede llamar “disciplinar”).
- Conocimiento comprometido social y antropológicamente.
- Conocimiento de relación entre el sujeto y objeto (epistemología).

De manera que la acción del didacta o didactologo<sup>11</sup> está orientada hacia un compromiso de desarrollo humano y social bien particular y definido. Por lo tanto su quehacer dentro de la Grecia antigua era de vital importancia para la educación de los ciudadanos. No obstante lo primordial se establece en la forma de acercarse al

---

<sup>10</sup> Foucault en su concepto de episteme establece la contextualidad histórica del mismo. de igual forma es planteado por Zemelman desde el concepto de temporalidad del conocimiento

<sup>11</sup> Las referencias teóricas actuales se refieren a la didáctica o didáctocología como un campo autónomo de conocimientos específicos de una disciplina (Quintanilla 2005)



conocimiento, al rol del sujeto frente a éste y las relaciones que se establecen entre ambos desde un tipo particular del conocer congruente con las visiones mencionadas.

Este punto resulta fundamental en el momento de analizar la posterior evolución del concepto en la historia de la humanidad como en la evolución de lo referido a la enseñanza y el aprendizaje en los tiempos que precedieron a la cultura griega. En tal sentido se puede decir, someramente que la utilización y conceptualización de la didáctica estuvo mediada por las corrientes epistemológicas dominantes en determinadas épocas de la historia de la humanidad.

Uno de los ejemplos más paradigmáticos es el de Johan Amos Comenius quien escribió “La Didáctica Magna” en 1632.<sup>12</sup> Es el mismo caso que ha sucedido con

Con relación a la importancia de la historicidad del conocimiento y por ende su relación con la didáctica Díaz Barriga (1998) sostiene:

Además de considerar la dimensión conceptual de la didáctica como elemento que evita que se pierda en una perspectiva instrumentalista, es indispensable concebirla desde una dimensión histórico-política, puesto que mediante la didáctica se dan respuestas a los problemas que la educación enfrenta en un momento social determinado. Durkheim había expresado a principios de siglo que, en la época medieval, la educación no podía dar paso al libre examen de las ideas como acontece ya en nuestro siglo, porque el sistema social no lo permitía... A finales del siglo XX, en la didáctica se analiza el problema de la calidad de la educación, de la formación para una sociedad del conocimiento y de la competencia, del impacto de las tecnologías de la información en el plano de la educación. Estos temas signan socialmente nuestra problemática didáctica. Más allá de ellos, muestran el carácter histórico-social de esta disciplina. --De esta manera, consideramos como dos grandes omisiones de las concepciones didácticas actuales la carencia de una perspectiva que articule la teoría y la técnica en la didáctica, como elemento que la aleje del instrumentalismo, y la falta de

---

<sup>12</sup> En el contexto de un mundo renacentista y esperanzado en la objetividad del conocimiento y el potencial del ser humano para alcanzar dicho mundo, a través de la experiencia o de la idea, pero alcanzable. En este texto es posible encontrar que existen reglas universales para controlar el mundo diferentes autores reconocidos en el campo de la enseñanza, como Porlan (1993), Kron (2004), Candela (2005). Pues el concepto de Didáctica implica el conocimiento válido por tanto se encuentra dentro de lo socialmente reconocido como tal, de manera que la relación con el contexto histórico le es consustancial.



Mestrado em Educação  
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

[www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/)



**UNIUBE**  
Educação e Responsabilidade Social

una concepción histórico-política, aspecto que permitiría ubicarla en el seno de los grandes propósitos sociales para la educación. Ambos aspectos permiten superar la concepción normativa que algunos autores le adjudican a esta disciplina (Pág. 10).

En tal sentido se hace menester analizar la evolución de los conceptos a la luz de los momentos históricos en los cuales adquieren una determinada relevancia. En el caso de la didáctica varios autores (Hamilton 1999, Barbosa 1999, Díaz Barriga 1999, Kron 2004) coinciden en señalar a los siglos XVI y XVII como significativos en el campo del desarrollo de la didáctica y de su ubicación como un determinado campo de acción dentro de la educación de la sociedad de la época. En tal época el dualismo cartesiano y la esperanza positivista con toda su estructura analíticadeductiva se encontraba en su mayor nivel, lo que *trajo consigo una concepción de conocimiento científico* y disciplinar como el verdadero conocimiento. Esto repercutió directamente en la noción de educación y por ende de la didáctica de aquella época, adquiriendo una marcada tendencia a la dogmatización y normalización de acuerdo al concepto de ciencia predominante.

De la misma forma Hamilton sugiere que los problemas conceptuales comenzaron a partir de ese mismo tiempo con el surgimiento de los términos: programas de estudio, curriculum y método. En tal periodo de la historia de la humanidad comienza o el fenómeno de la enseñanza, vale decir un mundo mecanizado, estructurado que funciona de igual forma independiente de los sujetos y de los contextos. Lo importante en este sentido es establecer los principios ordenadores del fenómeno en cuestión, en este caso el de la enseñanza. De igual forma en la misma época se publicaron otros textos relacionados con la didáctica, como el “Libro de la Disciplina”, orientados en la misma dirección a surgir la teoría de la educación a través de los planteamientos levantados por el proceso de la reforma y conjuntamente con el renacimiento, proceso que se solidificó y estabilizó con la ilustración.

En un segundo momento, con características diferentes y de acuerdo a la renovación o evolución del mismo conocimiento surgen otros pensadores que redefinen



Mestrado em Educação  
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba  
ISSN:1519-0919

[www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/)



**UNIUBE**  
Educação e Responsabilidade Social

o replantean la conceptualización de la didáctica, superando las visiones mecanicistas y normativas de la misma en busca de una acción más cercana a una construcción permanente de la praxis de la enseñanza. En este sentido Kant y Herbart, según Hamilton (ob cit.) se constituyen en el primer eslabón del proceso de renovación de la teoría de la pedagogía en general y de la didáctica en particular.

Kant desarrolla su famoso tratado “*Über Pedagogik*” (Citado por Hamilton 1999) donde se cuestiona el carácter del conocimiento como de lo que implementaba para su enseñanza. A partir de este planteamiento Herbart desarrolla su postura acerca del proceso de enseñanza en su texto “*Allgemeine pedagogik*” cuyo aporte fundamental es extraer desde la educación en general el hecho didáctico. De manera que este hecho se convirtiera en un fenómeno en sí mismo, en el sentido de distinguir sus límites y sus fronteras con respecto al fenómeno educativo en general, convirtiéndolo por lo tanto en una disciplina en particular. A este proceso se suma posteriormente Wilhelm Dilthey con su visión hermenéutica-crítica acerca de los procesos sociales y por ende de la educación.

En este contexto se genera un movimiento fuerte de renovación de educativa, donde en forma definitiva se aparta de los modelos universalistas, mecanicistas y normalistas en pos de un planteamiento fuertemente crítico y constructivista del conocimiento. Tal proceso adquirió mayor profundidad con el surgimiento de las diversas corrientes de pensamiento marxistas y neomarxistas, como Gramsci, la escuela de Frankfurt, las corrientes críticas y post críticas que aportaron elementos relevantes dentro de la discusión epistemológica y antropológico-social.

Este es el origen, condensadamente hablando, de la corriente actual que identifica a la didáctica como una ciencia humana con un delimitado objeto de estudio, referida al análisis de la experiencia vivida por los docentes, de la historicidad de la misma y por lo mismo en una tentativa proyección de los perfiles a desarrollar.

Para entender de mejor forma este proceso es necesario acercarnos a lo que se propone como concepto de didáctica, en tal sentido Martín Molero propone que “la



didáctica es la ciencia aplicada al proceso de enseñanza – aprendizaje con vistas al crecimiento intelectual y humano del sujeto, mediante la optimización de dicho proceso” (Martín 1999, pág. 106) es decir por un lado constituye una ciencia y por otro un proceder con intenciones y propósitos definidos en torno al desarrollo del ser humano y del conocimiento en el contexto de la enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido podemos hablar de un proceso complejo, multivariado y dinámico, por tanto es propio expresarlo como un fenómeno que se estructura desde cuatro componentes inseparables y mutuamente dependiente en desarrollo de la misma didáctica. En este caso de la didáctica de la motricidad, la relación entre los componentes de la de la misma se puede apreciar en la Figura 3.

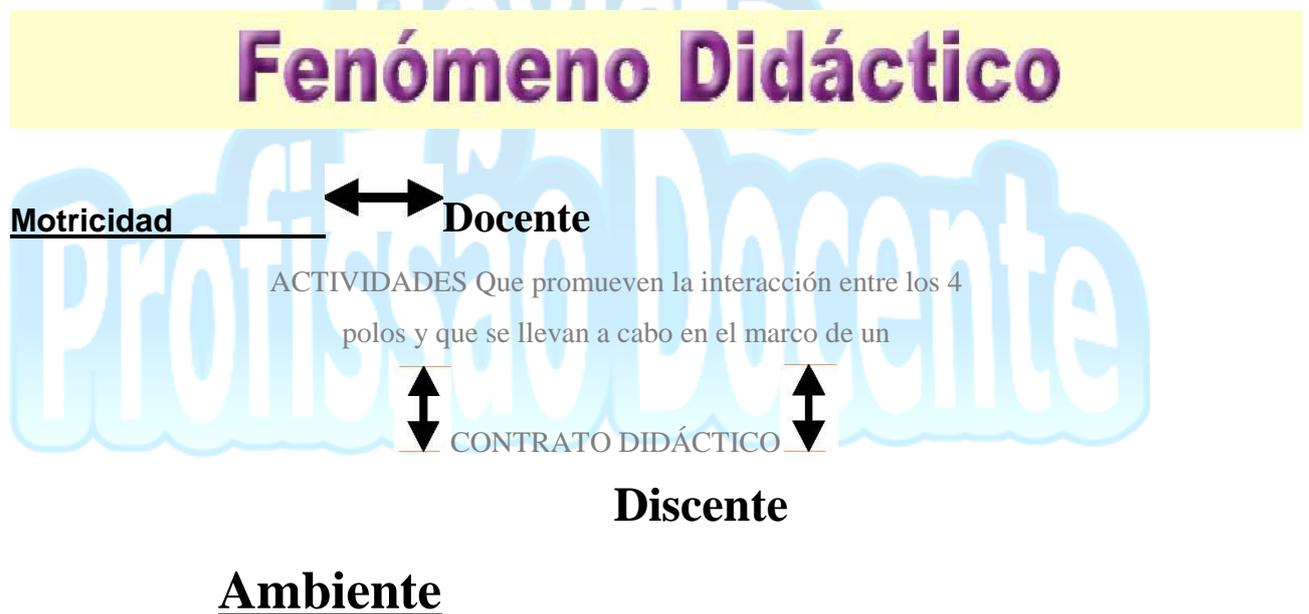


Figura 3: Didáctica de la motricidad como Fenómeno y la relación entre sus componentes, Toro 2005

Cada uno de los componentes intervienen en calidad de actores, en el caso de los sujetos y en calidad de actuantes, en el caso de la Motricidad como contenido y del ambiente como espacio relacional y condicionante de la dinámica del proceso. La



relación continua y variable entre cada uno de ellos en función de los propósitos planteados desde la apuesta educativa particular configuran la fenomenología de la Didáctica de la motricidad.

Dicho fenómeno se configura desde determinadas opciones y visiones de un objeto del saber que se estructura en un objeto de enseñanza mediatizado por las concepciones epistemológicas y aproximaciones de los sujetos involucrados y el contexto cultural en que estos se encuentran (Sanmarti 2002). Dicho proceso en el caso de la motricidad se concretiza en un modelo holístico del ser humano como así también de los procesos en los que se construye como tal (Feitosa 1999, Trigo 2000, Toro 2004).



Figura 4: Relación de conocimientos en la didáctica de la motricidad (Adaptado de Sanmarti 2002)

La relación entre los distintos tipos de saberes y cómo develar los dispositivos epistemológicos sobre los que se sustentan resulta de suma importancia en el momento



de establecer las consecuencias en la Didáctica de la motricidad que se desarrolle. Pues en definitiva en ese proceso es que se construye el conocimiento de los alumnos y el conocimiento disciplinar. En este sentido cabe preguntarse cómo, desde nuestra experiencia como maestros y al mismo tiempo como disciplina, hemos sido capaces de recoger el conocimiento que se configura en nuestros estudiantes en los diversos niveles de enseñanza, como en las distintos espacios de educación. Vale decir qué aprenden, cómo lo aprenden, porqué aprenden eso y no otra cosa. Pero no desde el punto de lo deseable u orientado desde el maestro, sino lo que el estudiante en definitiva, por sí mismo, configura de las materias revisadas, las actividades realizadas, de la conducción y participación, de lo solicitado, en fin de la disciplina en su conjunto. Si no ocurre tal proceso, la disciplina se convierte en un ente ciego de sus destinatarios y por consecuencia renuncia a sí misma como ejercicio y esfuerzo educativo y se transforma en un agente de domesticación y control social.

### **Sobre motricidad , educación física, deporte y educación**

*“Un gran defecto de la EF es su deportivización, el deporte hoy es un factor de alienación, esta mitificado y no lo merece. Se dice por ejemplo: “el deporte da salud” : (hemos visto terribles accidentes deportivos, entonces... puede no darla. Hace 20 años que los métodos de entrenamiento son los mismos, pero los récord son pulverizados, ¿qué es lo que cambio? ¿Tan solo la farmacología !?. Se dice : “El deporte educa” : También puede no educar, yo frecuento los estadios y veo la alienación que el deporte produce. Entonces, ¿qué es lo que se debe enseñar en las escuelas?” (Manuel Sergio 2002)*

Ha de ser una práctica humanizante, enseñar primero la condición humana. Decir que todo lo que es humano debe ser humanizado.

Por lo tanto la problemática central se orienta hacia determinar desde la experticia y capacidad cultural del docente si aquel deporte que esta enseñando, en primer lugar si es verdaderamente un deporte, y en segundo lugar si ese deporte contribuye a la comprensión de los procesos personales y sociales de los estudiantes que



Mestrado em Educação  
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba  
ISSN:1519-0919

[www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/)



**UNIUBE**  
Educação e Responsabilidade Social

se encuentra educando. Si sirve para evolucionar en su capacidad de estar consciente de sí mismo y de su entorno o mas bien lo lleva hacia enajenación y estados de alejamiento y evasión de lo ya mencionado.

En este sentido el deporte entendido desde la mirada de Heinemann (1998) quien plantea ciertas características del deporte, a saber, una actividad fundamentalmente de carácter lúdico o que se agota en sí misma, voluntaria (en el sentido que no es una obligación social instituida) y excluyente en su ejercicio ( a pesar de la voluntariedad no todos pueden practicar cualquier deporte), con estructuras institucionales claras y definidas, vale decir con una organización y dinámicas de membrecía y relación entre los integrantes-participantes mas o menos rígidas y normativizadas, incluyendo obviamente por sobre todo el régimen y tipo de competencias y las acciones a emprender tanto para los deportistas propiamente tal como para la dimensión organizativa.

Al asumir estas consideraciones no está demás decir que no cualquier actividad puede ser considerada deporte: este aspecto resulta de vital importancia en el momento de analizar el tipo de actividad que el docente o maestro de Educación Física realiza en su práctica escolar o de otro tipo. Desde mi punto de vista lo que en definitiva se realiza en la clase no propiamente un deporte sino mas bien juegos con características deportivas. Es cosa que recordemos lo que ocurre en la mayoría de las sesiones de clases de Educación Física que en primer lugar están destinadas, por principio y mandato, a todos los estudiantes y no algunos en particular. Tal situación nos pone de plano en un contexto completamente distinto al deporte, esto se traduce que no se puede excluir a nadie como al mismo tiempo que no todos los que están ahí (estudiantes) están por su propia voluntad o quieren practicar tal o cual deporte, como obviamente no todos tienen las mismas habilidades y capacidades.

En segundo lugar los niveles de logro y las dinámicas de relación están o deberían estar sujetos a los propios sujetos de la actividad del maestro que precisamente no es otra que el aprendizaje de los estudiantes, tal situación también rompe con las



Mestrado em Educação  
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

[www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/)



**UNIUBE**  
Educação e Responsabilidade Social

lógicas de desarrollo del deporte, independiente del nivel, profesional o amateur, en que este se encuentre, pues se orienta al máximo rendimiento en el mismo deporte. Esto se realiza aún mas si observamos los logros o niveles de aprendizaje que se presentan en la sesión de clases que normalmente no superan los fundamentos técnicos o tácticos de cualquier deporte.

Si continuamos observando las características definidas por Heinemann en relación a la institucionalidad y normatividad del deporte, lo que se presenta en la sesión se aleja bastante pues las dinámicas relacionales se establecen en función de las prioridades definidas desde el docente en función de sus objetivos educativos, en el contexto educativo por lo que cualquier otra consideración se subordina a esto mismo. De manera que observar un partido o encuentro deportivo de acuerdo a la institucionalidad y normatividad oficial dentro de la sesión es prácticamente imposible pues el contexto y los fines educativos se enmarcan en otra dirección.

En esta línea de argumentación el deporte no puede colonizar la clase o sesión de Educación Física, menos desde la mirada de la motricidad, que ya entra en conflicto con la propia terminología de la Educación Física. Esto no quiere decir que el deporte es un aspecto o dimensión que deba ser resistido de suyo, más bien me acerco a comprenderlo desde una lógica diferente en todas las dimensiones que éste posee.

Por ejemplo el deporte puede tener su espacio dentro de la escuela, y de hecho lo tiene, pero lo que se intenta enfatizar es que en primer lugar no todo lo que se hace debe ser deporte como tampoco todo lo que el ser humano hace para distraerse, para recrearse, mejorar su salud, jugar es deporte. En otras palabras el deporte no debería o podría absolutizar la clase de educación física pues en primer lugar lo que se puede realizar dentro de ella está muy lejos de ser considerado deporte, mas bien es un contenido cultural al servicio del proyecto educativo y social de la comunidad escolar y de la sociedad en su conjunto, y en tanto sirva a estos propósitos tendrá su lugar en la escuela en el caso de contrario obviamente no tiene sentido que este ocupando tiempo y

espacio.

Nos orientamos hacia la idea o principio de acción que para la educación de nuestro tiempo, incluida lo que llamamos Educación Física se presenta el desafío de re-ligar, re-unir y con-vocar los diferentes conocimientos de las ciencias de la naturaleza o biológicas con los grandes desafíos y aspiraciones del ser humano de nuestro tiempo que por cierto incluyen al planeta en su totalidad. Tal principio nos lleva concebir la acción didáctica y pedagógica desde y hacia otro sentido, centrada en la búsqueda de las posibilidades de realización de cada ser humano, de su diversas potencialidades y posibilidades, de sus sentidos y emociones en diferentes momentos de su vida. Pero al mismo tiempo se entiende que dicha realización no es un proceso individual y aislado, por el contrario se genera a partir de la relación con los demás, en el mas amplio sentido de la palabra, y al mismo tiempo en contextos y entornos que se configuran y re-significan en la misma relación. En una dinámica en la cual las separaciones son sólo distinciones que ayudan a comprender el proceso pero que en ningún caso pueden generarse a si mismas.

De manera que cualquier proceso de desarrollo y por ende de educación se produce en la dialógica entre lo “particular” y lo “general”, entre el “individuo” y el “colectivo”. No hay forma que un ser humano sea humano fuera de lo comunitario (Maturana y Valera 1986) pues en el despliegue de patrones de acción en forma reiterada y recurrete en contextos de contingencias variables en un medio situado es que se generan los proceso de aprendizaje, crecimiento y maduración

Entonces en la sabiduría de combinar los proceso biológicos y culturales radica la capacidad de la educación en general y de la mal llamada educación física, en función de fomentar la capacidad de actuar autónomamente en relación a lo otro y los otros o dicho al revés, radica en la capacidad de relacionarnos autónomamente de acuerdo a nuestras historia filo y ontogenética, en el contexto cultural e histórico concreto en cual nos encontramos. (fig. 5)

*Figura5. Modelo de Autonomía-relacional o relacionalidad-autónoma (Toro 2004)*

De acuerdo al modelo de la figura anterior los procesos de desarrollo del ser humano se orientan, desde una plataforma común de lo biológico y lo cultural en función de la mayor autonomía relacional posible, de manera que los diferentes procesos mas que enfocarse a la especialización de determinados patrones de acción se orientan hacia la diversidad y la posibilidad de desplegar comportamientos diferentes de acuerdo a los sentidos de cada persona en los contextos de relación que se desenvuelva con un nivel de pertinencia congruente con los propósitos y sentidos originales.

Naturalmente este modelo se sustenta en la acción humana (Toro, 2004; 2005) y no en el movimiento. Desde este enfoque se entiende al ser humano como un ser que configura mundos desde su accionar, plegado y pleno de sentido, de significados y símbolos, orientado hacia fines y afectos, ilusión e imaginación, proyección y potencia de sí mismo en un contexto comunitario, nunca aislado, pero al mismo tiempo irrenunciablemente convocado a decidir su propia existencia y la de los demás cercanos a él o ella, siempre más o menos consciente de quién es, con quienes está y dónde está. Todas estas consideraciones establecen que el ser humano esta radicalmente orientado e impulsado por el sentido que va configurando en su vida y a su vida, por lo tanto en sí mismo es valórico y ético.

La autonomía de cada ser humano es un proceso que se va acrecentando en la medida en que desplegamos diferentes acciones, desde las más triviales y “simples”<sup>13</sup> hasta las más desarrolladas y elaboradas. En esa medida y de acuerdo al

---

<sup>13</sup> Esta distinción es bastante injusta y arbitraria dado que cualquier acción que se realice en los años de la primera infancia, vale decir desde los 0 a los 3 años constituye en esfuerzo notable en función de la rapidez y estabilización de los aprendizajes y la gran profundidad en los cambios en cada tarea y sus respectivos enlaces con otras, por ejemplo desde la posición cubito abdominal o dorsal hasta el equilibrio podal al caminar. Tales tareas se observan casi como procesos naturales que sólo se puede apreciar su complejidad al sufrir la perdida parcial o total de las mismas acciones o desde la investigación de la inteligencia artificial y la robótica (Pfeifer y Bongard, 2007)



afecto comprometido en cada una de ellas se va produciendo lo que configuramos como identidad, aquello que realizamos cotidianamente en cada “habito” o “vicio”<sup>14</sup> pues en ellos se responde de acuerdo al contexto a las contingencias que éste presenta.

Desde estas consideraciones el deporte puede constituirse en un espacio reconfigurado en función de la autonomía relacional de las personas que se encuentran en procesos de formación formales y al mismo tiempo no formales, dado que el propósito de cualquier actividad humana, en tanto humana, es al mismo tiempo política, es decir es el compromiso con una determinada forma de entender la relación entre los integrantes de esa sociedad y que están directa o indirectamente involucradas en la actividad. El deporte en la sala de clases deja de ser lo que es para convertirse en un espacio de desarrollo intencionado o dicho de otra forma una plataforma de desarrollo humano, que por cierto da cuenta de la mayor cantidad de dimensiones de lo humano, no sólo de los aspectos relacionados con la motilidad o el gasto calórico, que una vez más resaltamos como importantes, pero absolutamente insuficientes, si el propósito es la educación y formación de los niños y niñas, adolescentes, adultos y tercera edad.

En este sentido y parafraseando a Manuel Sergio (2002) la sesión de educación física sea de deporte o de cualquier otro contenido se traduce en un espacio para que lo humano acontezca, la cultura se expanda para todos y el conocimiento evolucione en función de una comunidad o sociedad de hombres y mujeres libres conscientes de sus posibilidades y limitaciones, viviendo o ejerciendo la democracia y la cooperación. No sólo como un discurso sobre lo que es ser democrático o el concepto de democracia. Mas bien, viviendo y ejerciéndola en la sala o patio de la escuela, como una forma y

---

<sup>14</sup> Se pone entre comillas en virtud que tales distinciones se encuentran sujetas a los patrones de contingencia y significatividad de cada cultura o grupo humano, es obvio pensar que cada pueblo tiene elementos culturales propios el problema es darnos cuenta, si eso es tan lógico, porqué cuesta tanto la comprensión o empatía con dichas diferencias, quizás porque el habito de la comprensión no está desplegado, en la cotidianidad si no es así no forma parte de nuestra identidad. En este mismo sentido caen la dimensión ética y valórica pues la red de sentidos configura y define lo que se entenderá por bien y por mal, por lo tanto es contingente e histórico.



actitud de vida, evitando caer en esa consiga muy recurrente en las escuelas de América Latina... *“preparación para el futuro”*... que nunca llega, dicho sea de paso, sino un presente que por mas duro que sea es lo que se presenta y sobre lo cual se debe estar consciente y mejorar si es caso. Pues la educación no es la preparación para la vida, por el contrario es la vida. Los estudiantes si bien aprenden contenidos, sin duda lo que fundamentalmente aprenden es a vivir la relacionalidad de la escuela como la relación fundamental de la vida y la sociedad en la que se encuentran<sup>15</sup>. Un niño, niña o cualquier persona puede no recordar una formula de matemáticas o una determinada regla gramatical, un nombre y fecha de algún héroe o conmemoración, pero siempre se acordará con mayor o menor intensidad dependiendo de la intensidad de la relación, de cómo su profesor o profesora trataba sus estudiantes/as.

Por tanto la Educación Física no debiera estar al *servicio* de hacer bestias espléndidas, capaces de resistir enormes gastos de energía en diferentes situaciones o de mecanizar estereotipados patrones de acción en el contexto de comportamientos sin sentido y proyección. Por lo tanto se renuncia a la idea clásica de concebir al hombre como una máquina de igual forma a concebir el cuerpo como un objeto, para dar paso al ser integral, múltiple y complejo.

Por consecuencia como hemos mencionado o por lo menos tratado de hacerlo, el deporte en servicio de sí mismo o estudiantes al servicio del deporte no es la tarea de ningún educador. Su tarea, por el contrario es re-configurar el deporte y transformarlo en un espacio de ciudadanía, de ejercicio de la autonomía relacional, de proyección y despliegue de la humanidad de cada estudiante/a. Si el deporte no le permite tal cosa, pues desde nuestra opinión, no tendría espacio en la escuela, por lo menos, como agente educativo. Quizas como agente de socialización.

---

<sup>15</sup> Para mayor profundización de estos aspectos se recomienda revisar los textos de: Michel Foucault, “Vigilar y castigar” (1998); Paulo Freire “Pedagogía de la esperanza” (1998) ; Humberto Maturana, “Transformación en la convivencia” (2000); Thompson, “Mind and life” (2007)



Mestrado em Educação  
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba  
ISSN:1519-0919

[www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/)



**UNIUBE**  
Educação e Responsabilidade Social

### **Para continuar conversando... en otro tiempo y lugar**

*“Todo tiene su tiempo, tiempo de sembrar y tiempo de florecer y tiempo de morir y tiempo de cambiar”* dice el Eclesiastés. Es tiempo de evolucionar y no podemos quedar estancados en una formación que no comprenda el tiempo de hoy y la memoria histórica de su pueblo. Todo conocimiento que se aprecie de serio evoluciona, todos nos damos cuenta día a día que cada vez las cosas cambian más rápido de lo que podemos captar. Por tanto nuestro desafío es doble, por un lado constituir un campo de conocimientos que nos de identidad y espacio dentro del campo de desarrollo humano y al mismo tiempo que ese campo de conocimientos este a la altura de los hombres y mujeres de hoy, como de un tipo de sociedad que le permita evolucionar. Consideramos que es nuestra responsabilidad como campo de acción reconocido en la sociedad, pero que necesita evolucionar precisamente para ser autónomo en su relación con otras disciplinas. Para esto es importante leer grandes y pequeños autores y no subproductos de ellos (el resumen del resumen, el apunte del apunte), estudiar buscando comprensión y profundidad, porque ver las cosas de afuera es fácil, pero por dentro es que las cosas son.

Una vez mas Manuel Sergio nos dice:

*“Piensen los grandes temas, piensen las grandes necesidades de sus alumnos, que por ser deportistas no tienen que ser estúpidos.*

*Sírvanse del campo extraordinario que tiene en sus manos, es bien cierto que hay gente que no quiere las transformaciones, les producen inseguridad. Kuhn decía que todas las ideas nuevas son consideradas como un ataque personal por las personas con ideas viejas.*

*Tengan orgullo de su carrera, ya que en ella cuentan con una gran hipótesis de transformación del ser humano.*

*Busquen motivar un deporte donde esté presente un determinado tipo de pensamiento. Es preciso que sepan si será o no un factor de desarrollo humano. Tengan presente que los gobiernos no tienen miedo de los deportistas, pero tienen miedo de*

*quien piensa*”. (2002)

Sin comentarios, solo me resta decir:

**Les invito a caminar en una senda en la cual podemos acrecentar nuestra fe en lo que hacemos, más allá de lo establecido cuando esto no permite evolucionar, más allá de los miedos pues estos son la peor censura, más allá de las colonizaciones, pues la libertad todavía nos espera, más allá de lo posible, pues lo imposible siempre es una esperanza.**

**Más allá de todo, pero nunca olvidando, pues en la memoria está el aprendizaje y la distinción de cuánto habremos avanzado.**

#### **BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL:**

Ceccini, J. (1999).

*Epistemología y teoría de la Educación Física*. Madrid: Sigüeme. Cómenios, J.A. (1998).

*La didáctica magna*. Madrid: Taurus. Cagigal, J.M. (1979).

*Cultura intelectual y cultura física*. Barcelona: Morata. Damasio, A. (2001):

*Sentir lo que Sucede*. Andres Bello. Santiago de Chile. Damasio, A. (2004):

*En búsqueda de Espinoza. Hacia la ciencias de las emociones*. Sao Paulo. Díaz Barriga, A. (1998).

*Didáctica y curriculum*. Argentina: FLACSO Novedades Educativas. Dispenza, J.(2007):

*Evolve your Brain. The science of Changing your Mind*. HCI. Florida. Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI. Gallahger, S. (2006):

*How the body shapes the mind*. MIT Press. Cambridge. Grupe, H. (1997):

*Einführung in die Sportpädagogik*. Hofmann Verlag. Schorndorf. Heinemann, K. (1998):



Mestrado em Educação  
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba  
ISSN:1519-0919

[www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/)



Einführung in die Sportsoziology. Hoffman Verlag. Schorndorf. Le Boulch, J. (2004).

*Movimiento y persona*. Barcelona: Paidotribo. Manuel Sergio, (2002):

Conferencias dictadas en el Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile. Transcripción de Prof. María Eugenia Sotil y comentarios del autor. No publicado.

Manuel Sergio, (2006):

*Cuál es el futuro de la motricidad humana*. Motricidad, Corporeidad y Educación. Pensamiento Educativo N° 38. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Manuel Sergio, (2007):

Miradas del Cuerpo. Universidad del Cauca. Popayán. Maturana, H. (1999):

Transformación en la Convivencia. Dolmen. Santiago de Chile. Parlebas, P. (1996).

“Los universales de los juegos deportivos”. *Revista Praxiología Motriz* N° 0, Volumen 1. Universidad de la Palmas Gran Canaria, Pfeifer, R. y Bongard, J. (2007): How the Body Shapes the Way We Think. A new view of intelligence. MIT Press. Cambridge. Thompson, E. (2007):

*Mind in Life. Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*. Harvard Press. Boston. Toro, S. (2006):

*Motricidad y conocimiento*. Motricidad, Corporeidad y Educación. Revista Pensamiento Educativo N°38. Facultad de Filosofía y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

Toro, S. (2005): Didáctica de la Motricidad, una aproximación epistemológica desde el discurso y práctica docente. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la



Mestrado em Educação  
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

[www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/)



**UNIUBE**  
Educação e Responsabilidade Social

Educación. Pontificia Universidad católica de Chile. Santiago.

Toro, S. (2004): Psicología de la acción. Revista Digital Consentido N°2, Departamento de Educación Física, Universidad del Cauca. Popayán

Trigo, E. (coord.) (2000). *Fundamentos de la motricidad. Aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Madrid: Gymnos.

Trigo, E. (2007): Motricidad, Cratividad y Ludismo. E Universidad del Cauca. Popayán

Varela, F. (2007): *We're neve about consciousness, like people before Galileo looking at the Sky*. En Blackmore, Susan: *Conversations on Consciousness*. Oxford University Press. New York.

Varela, F.; Thopmson, E.; Rosch, E.; (1997): *De Cuerpo Presente, hacia una visión encarnada de la mente*. Gedisa. Barcelona

#### **Sergio Toro Arévalo**

Possui doutorado pela Pontificia Universidade Catolica do Chile (2005) . Atualmente é Académico da Universidad Austral de Chile, Membro de corpo editorial da Estudios Pedagógicos (Valdivia. Impresa), Revisor de periódico da revista brasileira de ciencias del deporte e Membro de corpo editorial da motricidad humana. Tem experiência na área de Educação , com ênfase em Ensino-Aprendizagem.