

EDUCACIÓN FÍSICA: UN CAMINO HACIA LA EXPERIENCIA CORPORAL**PHYSICAL EDUCATION: A PATH TO BODY EXPERIENCE****EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CAMINHO PARA A EXPERIÊNCIA CORPORAL***Andrés Felipe Cuenca-Mejía¹*

Fecha de recepción: 10 de julio del 2020

Fecha de aprobación: 20 de julio del 2020

Resumen

Este ensayo de reflexión realiza una reconstrucción teórica de la experiencia corporal como objeto de estudio de la disciplina académica, la cual no solo permite irrumpir con intención de modificar los imaginarios sociales que se han recreado sobre la disciplina, sino, también, determina un horizonte de resignificación sobre el cual reconocer la importancia del cuerpo absoluto en la formación del ser humano- ser cuerpo. A través de una revisión documental, se busca indagar la problemática actual de la Educación Física en tanto su relevancia disciplinar, además de los imaginarios asociados para dar cuenta del renacer del campo disciplinar frente a cómo el movimiento genera conciencia de sus vivencias a través de la práctica como experiencia corporal. Como conclusión, se propone resignificar el área de la educación física desde su objeto de estudio, consolidando preceptos que vuelquen la mirada del hacer sobre el ser del educando y revalorizar la labor del educador físico configurador de prácticas posibilitadoras de experiencia corporal, que significan y constituyen la subjetividad del ser humano.

Palabras clave: educación física; cuerpo; vivencia; conciencia; experiencia corporal.

Abstract

This reflection essay carries out a theoretical reconstruction of the corporal experience as an object of study of the academic discipline, which not only allows to modify the social imaginaries that have been recreated about the discipline, but also determines a resignification horizon to recognize the importance of the absolute body in the formation of the human being-body being. Using a documentary approach, it is aimed to search for the current issues of Physical Education in terms of its disciplinary relevance and the imaginaries associated with its field. This accounts for the disciplinary field's rebirth and how the movement generates awareness of its experiences through practice as a bodily experience. As a conclusion, it is proposed to resignify the area of physical education from its object of study, while consolidating precepts that turn the gaze towards student's performance and revalue the work of the physical educator who configures practices that enable bodily experiences that signify and constitute the subjectivity of the human being.

Keywords: physical education; body; experience; consciousness; body experience.

¹ Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Maestrante en Educación, Universidad del Tolima. Entrenador Personal. Correo electrónico: fcuencamejia@gmail.com

Resumo

Este ensaio de reflexão realiza uma reconstrução teórica da experiência corporal como objeto de estudo da disciplina acadêmica, a qual não só permite romper com a intenção de modificar os imaginários sociais que foram recriados sobre a disciplina, mas também, determina um horizonte de ressignificação sobre o qual reconhecer a importância do corpo absoluto na formação do ser humano- ser corpo. Por meio de uma revisão documental, busca-se investigar a problemática atual da Educação Física em termos de sua relevância disciplinar, bem como os imaginários associados para dar conta do renascimento do campo disciplinar na frente de como o movimento gera consciência de suas experiências através da prática como experiência corporal. Como conclusão, propõe-se ressignificar a área de educação física desde seu objeto de estudo, consolidando preceitos que voltam o olhar do fazer para o ser do educando e revalorizar o trabalho do educador físico que configura práticas que possibilitam a experiência corporal, que significam e constituem a subjetividade do ser humano.

Palavras-chave: educação física; corpo; vivências; consciência; experiência corpora.



Para citar este artículo

Cuenca-Mejía, A. (2020). Educación física: un camino hacia la experiencia corporal. *Lúdica Pedagógica*, 2(31), 120-128. <https://doi.org/10.17227/ludica.num32-12187>

INTRODUCCIÓN

Para nadie es un secreto que la Educación Física se ha empeñado en construir su objeto práctico a partir del activismo puro. Vizueté (2010) enuncia que “Existe un empecinamiento, un empeño tozudo, en mantener patrones fuera de tiempo e ignorar los avances científicos en materia de educación” (p. 34) por parte de esta disciplina académica. En este sentido, comprender la Educación Física como una disciplina que abarca más que el deporte y la recreación misma, que desprende de ellas elementos de aprovechamiento para su construcción curricular y alimenta en estas estrategias de orden procedimental que fortalecen sus prácticas, pero no significan su objeto de estudio, resulta complejo describir a la luz del esfuerzo por mantener actuales aquellas prácticas del pasado.

Para responder a dichos cuestionamientos, la educación física requiere de una resignificación que trascienda de lo conceptual a lo procedimental, como una transformación social y cultural de orden político, donde el campo disciplinar pueda aportar a la construcción de subjetividades generando prácticas, elementos y espacios que, desde la reflexión del cuerpo y sus prácticas corporales, potencien y constituyan significaciones en el educando.

Ahora bien, la educación física ha de permitir que los sujetos se construyan y constituyan a partir de sus prácticas corporales en relación con su entorno y las interacciones que se suscitan de las prácticas. Para esto, se hace necesario incorporar concepciones contemporáneas que trasciendan del hacer práctico a la reflexión con intención de trasponer saberes que aporten a la construcción del ser humano. Cabe resaltar, que el tránsito conceptual de la educación física se ha afinado en la evolución teórica evidenciada durante el siglo xx, y cada una de las teorías ha intentado responder a los componentes sociales y educativos de la época, alimentando la labor docente e intentando ser pertinentes para el contexto sociohistórico.

En ese sentido, la Educación Física como una entidad del proceso corporal en la escuela ha sustentado su componente práctico y teórico en las actividades corporales sin navegar de manera clara en los procesos que dan significado a los sujetos. De esta manera, explorar la experiencia corporal, no solo

como componente teórico, sino como objeto de estudio de la *Educación Física*, a la luz de su carácter pedagógico, puede consolidar un proceso que resignifique debidamente la disciplina, como área de conocimiento, incorporando prácticas más elaboradas, reflexionadas y con mayor trascendencia en el *ser cuerpo* del estudiante.

Es entonces objeto de capital importancia para este documento aportar a la revisión y construcción teórica de la *experiencia corporal*; para lo cual, comenzará por realizar un acercamiento al principal reto de la educación física del nuevo milenio: Romper con los imaginarios sociales que laceran su concepción educativa. Para esto, se describen algunas de las implicaciones y trascendencias que tienen los profesionales en el campo, algunos estudios realizados con sus prácticas y su posible incidencia en el concepto social del área.

La sección *El renacer de un campo disciplinar* pretende retomar el corpus filosófico de la Educación Física como elemento primario de un proceso de resignificación; se encontrarán conceptos importantes sobre los cuales reflexionar, como lo son cuerpo, vivencia, conciencia y experiencia, todos anclados a un proceso educativo que constituya un elemento de significación para el ser humano.

Por su parte, *La educación física: una experiencia corporal*, discurre entre la disciplina propiamente dicha y la consolidación de la experiencia corporal como su objeto de estudio. En esta sección se pretende esclarecer cuál es la relación *cuerpo-experiencia* que revive la connotación de lo corporal en la experiencialidad. Lo anterior, con el fin de generar una serie de conclusiones, descritas a manera de reflexión, que permitan al educador físico reconocer y reconocerse como posibilitador de experiencias significantes, que configuran, de modo unidireccional, al ser humano en relación con su cuerpo como absoluto.

UN ACERCAMIENTO A LA PROBLEMÁTICA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Reconstruir algunos de los problemas en torno a los cuales gira la Educación Física (EF) como área de conocimiento significa, también, reorientar la discusión hacia el concepto de formación y prácticas profesionales en el campo propio de la disciplina. Para

nadie es un secreto que este espectro educativo, que resulta verdaderamente trascendental para el campo formativo visto desde su lecho social, ha atravesado por el infortunio de la desinformación, el desprestigio y los imaginarios despectivos.

Tanto ha sido el drama de la EF, que dentro de las propias escuelas se debate en la actualidad la relevancia de esta disciplina para la formación social, moral o intelectual de los educandos, la pertinencia social de sus prácticas educativas y, como hilo que entrelaza los tejidos, la calidad de las prácticas corporales en función del desarrollo de los procesos cognoscitivos del estudiantado.

Ello, sin duda, ha recreado una brecha entre la concepción social obtenida por la Educación Física de mediados del siglo xx y el estatus de la actualidad. En particular, el origen de los cuestionamientos se ancla en la producción intelectual que la disciplina pueda brindar y la percepción que los participantes en el acto educativo tienen de ella. Crum (2012) enuncia una investigación con 1000 estudiantes de un programa de EF danés, con el fin de realizar un diagnóstico para identificar la relevancia de esta en el ámbito cognitivo en la secundaria; para ello, solicitó a los participantes recordar cómo eran sus clases de EF en la escuela y tratar de adscribir las a una de las siguientes respuestas que mejor la representara:

- a. Ejercicio – sudor - estado físico
- b. Diversión – placer – entretenimiento
- c. Control – orden – disciplina
- d. Aprendizaje significativo relacionado con el movimiento

Los resultados expresaron que: “Solo el 20 % de los estudiantes habían tenido profesores que podían perfilarse como docentes, el 80 %, la gran mayoría, se habían enfrentado con modelos que eran animadores (diversión), entrenadores físicos (sudor) o sargentos instructores (control). ¡Realmente muy alarmante!” (Crum, 2012, p. 64).

El diagnóstico realizado por el autor devela la intención que este tiene con él y el sentido sobre el cual se vuelca su argumentación. Es claro que, para el espectro docente en el área de Educación Física, aceptar los argumentos que entrevén un distanciamiento significativo entre el hacer práctico y el saber fáctico, repre-

senta una discusión valedera a la luz de las escuelas ortodoxas del campo disciplinar que conjugaron, en la realidad pasada, el imaginario de “sangre, sudor y lágrimas”. Sin embargo, desde el panorama educativo contemporáneo, difiere de lo que la Dra. Prieto (2008) señala como educador: “aquella persona que es capaz de instruir y formar al alumno desde una perspectiva global, atendiendo a todas sus vertientes, así como a su propio desarrollo personal” (p. 330). De igual forma, se contraponen a las concepciones propias del campo disciplinar planteadas por Parlebas (2001) en donde enuncia que:

La Educación Física no es el movimiento sino en el sujeto que se mueve, que halla en sus acciones una organización significativa. Esto implica la presencia de un comportamiento motor cuyos datos observables están dotados de sentido, que es vivido de forma consciente por la persona que actúa. Esta conducta motriz permite considerar, en el desarrollo mismo de la acción, los elementos de tipo cognitivo, relacional, afectivo y significativo (citado en Rodríguez et al., 2010, p. 25).

Por lo anterior, generar un componente proximal entre el imaginario social de la disciplina y los componentes praxeológicos de la EF en función del desarrollo cognitivo, puede desembocar en la percepción de las prácticas profesoras como núcleo del problema, según describe la figura 1, la cual da cuenta de las prácticas educativas en relación con cómo se comprende la práctica de la Educación Física en la educación y la lógica de quienes generan su práctica educativa en tanto decisiones, hábitos o racionalidades.

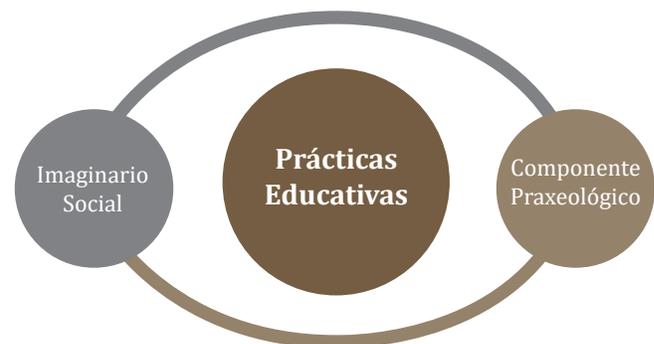


Figura 1. Correlación de las prácticas educativas. Fuente: Elaboración propia

En ese sentido, es una obviedad mencionar que el reto fundamental de la EF en el siglo XXI constituye romper aquellos paradigmas e imaginarios sociales que desvalorizan la profesión del educador físico; aun cuando, también supone capital importancia para la cosmovisión del profesional, construir planteamientos claros y estructurados que determinen su quehacer práctico y le permitan reconocer, conceptualizar y reflexionar sobre las aportaciones cognitivas para el estudiantado desde su campo disciplinar.

De igual forma, desarraigar del pensamiento del educador físico la dicotomía y segmentación del ser humano entre *cuerpo- movimiento* y *mente- pensamiento*, posibilita reconocer y apropiarse los avances científicos producidos en el campo cognitivo que atiende y respeta a la disciplina; deconstruyendo así la noción ambigua de los profesionales de la EF afincados en el tradicionalismo cartesiano de *res extense* y *res cogitans* como elementos del siempre eterno dualismo antropológico (Valero, 2010), que considera el mundo de las ideas fuera de la existencia corporal y al cuerpo como su salvaguarda.

Resignificar las concepciones ortodoxas dualistas, en razón de la evolución del pensamiento filosófico, materializa comprender el movimiento como ensamble de carne y razón: “La carne del cuerpo está en continuidad con la carne del mundo, gracias a lo cual el cuerpo es, por definición, el interfaz que permite la producción de significado” (Merleau-Ponty, citado en Contreras, 2012, p. 14). Es, entonces, requisito de la extensión inmaterial la interrelación con el mundo corporal que configura y da sentido a la realidad de las ideas; ubicando al movimiento en el centro de procesos de construcción experiencial y a la corporeidad como su eje.

EL RENACER DE UN CAMPO DISCIPLINAR

En definitiva, el problema de fondo que afecta a la educación física y a la propia forma de entender la disciplina, tiene que ver con el imaginario social y con el concepto que se tiene en cada momento del tiempo y de la historia. (Vizueté, 2010, p. 40)

Comprender que el círculo de acepciones que configuran el imaginario social de la EF radica, también, en el corpus filosófico que cimienta las bases sobre las cuales se comprende su campo disciplinar,

implica revisar con detenimiento cualquier acercamiento conceptual que curricularmente pueda ser implementado a la luz de las necesidades particulares de un momento histórico determinado. En ese sentido, la relación disciplinar del educador físico, y los sustentos político-pedagógicos que constituyen la escuela, deben propiciar el andamiaje de un objeto de estudio que responda a la formación y construcción del ser humano desde su carácter holístico.

Resignificar el cuerpo como interfaz del ser en el mundo representa un acto que requiere de su problematización en relación con el mundo sensible y perceptible por él mismo. Es por eso, que la materialización de la realidad requiere discurrir entre conceptos que le son propios y le constituyen: vivencia-experiencia que hacen parte del ser sujeto en el mundo.

Comprender entonces la experiencia como ente inmaterial gnoseológico propio de cualquier disciplina académica, intuye, unidireccionalmente, el campo de la Educación Física como fuente de la cual beber. Sin embargo, para conceptualizar esta apuesta de la educación física para el siglo XXI, es necesario remontarse a la construcción epistemológica que enmarca dicha concepción; determinando, en primera medida, las diferencias no tan claras entre vivencia y experiencia para el profesorado académico, al tiempo que se dilucida la razón de lo corpóreo en la *experiencia corporal* como concepto unificado.

De la vivencia a la experiencia: Un salto hacia lo consciente

Es necesario subrayar que el corpus epistemológico de la EF ha sido alimentado con el transcurrir del tiempo, recreando teorías, corrientes y tendencias que comprenden una naturaleza determinada del campo disciplinar. Ya Crum:

Haría una primera evaluación conceptual, estableciendo clasificaciones respecto de los tipos de profesores y los métodos de enseñanza existentes: a). Orientación biológica orientada al entrenamiento de las capacidades físicas. b). Concepto pedagógico de educación a través del movimiento. c). Concepto de movimiento personalista. d). Formación para el deporte. e). Movimiento crítico constructivista (citado en Vizueté, 2010, pp. 41-42).

Es entonces reflexión del documento citado, y común denominador de la evolución teórico-práctica de la EF, el aspecto vivencial de cualquier acto pedagógico; sin embargo, dicho concepto, cercano a la experiencia, encuentra diferencias particulares que solo la filosofía podría esclarecer. Para Dilthey:

Lo vivencial como un modo de captación de vida donde su representación conceptual derivaba de las mismas referencias vitales, pues asumía que en este mundo vital la primera determinación categorial del concepto vida era la temporalidad y, en virtud de ésta, la vida se percibía como curso de existencia. (Citado en Paulín, Horta y Siade, 2009, p. 25)

La vivencia, referida en términos de existencia finita hilada con la temporalidad, solo es comprensible a la luz de la acción de vivir; siendo entonces, “concreción de un instante temporal con la realidad” (p. 41) que se encuentra supeditada a la percepción del *sujeto cognoscente* del *objeto cognoscible*. No obstante, dicha noción, aun cuando se ancla en las tendencias conceptuales del corpus teórico de la EF, no constituye un fundamento sintetizador de aprendizaje que responde a los componentes pedagógicos que proliferan en la escuela y se adscriben al componente de *significado a través del movimiento* que este documento respalda.

Será la conciencia, entonces, intermediario entre *sujeto* y *objeto* que devela la realidad de lo vivencial acuñado al acto de conocer. Ya Descartes comprendía lo consciente desde la perspectiva del *res cogitans* entendiendo la equivalencia preexistente entre *mente-conciencia*; Locke, por su parte, reafirmaría dicha tesis al comprender que “la idea del pensamiento en ausencia de la conciencia es tan ininteligible como la idea de un cuerpo extendido sin partes” (citado en Brigard, 2017, p. 21). Es entonces la conciencia, coaccionada por el mundo mental, fuente de extracción de lo real; este elemento es, por tanto, de importancia para la comprensión de lo *corporal* hilvanado a la *experiencia*.

Ahora bien, el concepto de conciencia ha mantenido multiplicidad de comprensiones que imposibilita recrear un único espectro sobre el cual teorizarlo; aun así, Kant deriva sus aportes del término enlazando la intuición y recepción de aquello que puede *conocerse*, trasponiéndola al conocimiento mismo de las cosas. Por lo cual, podría interpretarse que

existe un absoluto (Inmaterial) y un específico (“de las cosas”) que ubica al conocimiento como eje transversal de la conciencia misma que percibe:

Todas las múltiples representaciones de la intuición, por cuanto nos son dadas; y están bajo el segundo, por cuanto tienen que poder ser enlazadas en una conciencia; pues sin esta nada puede ser pensado o conocido, porque las representaciones dadas no tienen en común el acto de la apercepción: «yo pienso», y no serían por él comprendidas en una autoconciencia. (Kant, 1928, § 17)

Sartre, por su parte, enmarca la discusión de la conciencia ante aquello que no es, inmaterialmente desarraigando al “yo” del acto mismo de ser conciencia, ajeno del acto del conocer, la conciencia es *ser*: “La conciencia es en tanto aparece, en su ser es aparecer y en su aparecer es ser” (citado en Ariño, 1991, p. 120). Comprender entonces dicho concepto fuera del conocimiento, elude al “yo” como su constructor; si bien, para la teoría *sartreana* la existencia precede a la esencia, estas coexisten entre el ser material e inmaterial, el “yo” “no es más que un modo de referirse al pasado de la conciencia (...) “yo” y “esencia” serían equivalentes, en tanto productos de la existencia de la conciencia” (Ariño, 1991, p. 121).

En ese sentido, Sartre emana la reflexión como concepto *aposteriori* a la conciencia, que no la determina ni la produce en tanto impersonal, desprendida de un “yo” constitutivo. El “yo” representa entonces, justamente, “producto de la actividad reflexiva de la conciencia sobre sus vivencias o momentos de conciencia ya pasados” (p. 124), por lo cual la *conciencia de mundo* que está ahí, dirigida hacia las cosas, pero no a sí misma en presente, bebe de la reflexión de las vivencias (en pasado) para significar la experiencia.

Aunque el acto de lo consciente encuentra en Sartre un espectro inmaterial, el “yo” y su constitución se alimentan de la reflexión para construir experiencia. Por ende, comenzar a esbozar la experiencia significará aproximación teórica al cuerpo como su interfaz. Si bien, hasta aquí se han conceptualizado elementos significantes para su comprensión, es invaluable percibir la *experiencia* como adalid de la educación y los campos disciplinares que en ella interactúan. En particular, como veremos a continuación, para la EF el corpus filosófico que delinea el camino hasta la *experiencia corporal*, como concepto unificado e

indisoluble, redimensiona las necesidades del educador físico del siglo II.

En su larga tradición teórica, la experiencia ha mutado conceptualmente en los adentros del pensamiento filosófico; es por esto, que la fenomenología explora de diversas formas el término que encarna un ápice especial para ilustrar el pensamiento husserliano. La materialización de la vivencia, “como posibilidad o producción, supone algo ya posible, dado en la receptividad pura y que Husserl llamará el ‘horizonte’ de la experiencia” (Molina, 1998, p. 143).

La experiencia, entonces, no puede comprenderse como equivalencia de conciencia, pues esta refiere a un proceso más trascendental que dota de intención y reflexión el reconocer de las cosas:

En cualquier caso, toda conciencia ocurre por esencia en una particular multiplicidad de conciencia inherente a ella, en una infinitud sintética abierta de modos posibles de tener conciencia de lo mismo, multiplicidad que, sin embargo, tiene su centro teleológico, por así decirlo, en la ‘experiencia’ posible [...] Esto prescribe a todo ‘análisis intencional’ los lineamientos más generales de su método. (p. 147)

Comprendiendo a Husserl, se identifica la relación pre-existente entre la conciencia y la experiencia, aun cuando las diferencias conceptuales han sido expuestas; sin embargo, “la investigación fenomenológico-trascendental de la experiencia se lleva a cabo expresamente en el campo de la conciencia pura, esto es, en el dominio de la subjetividad fenomenológicamente depurada de todo elemento empírico” (p. 162). Cabe entonces categorizar lo que el fenomenólogo llamaría *síntesis de la pasividad* y *proto-experiencia*, vislumbrando la segunda, como la función organizativa de los datos perceptibles de la exterioridad; mientras, por su parte, la pasividad criticada en Husserl, representa la concepción de la llana recepción de datos “pre-categoriales” que evoluciona en la *intencionalidad* como acto de conciencia mediado por el sujeto. Entonces, la *síntesis pasiva* “recae únicamente en las operaciones categoriales del entendimiento” (Osswald, 2014, p. 41).

Pues bien, entender que Husserl pretende discurrir el concepto de experiencia en tanto explica que el mundo de las ideas (cognitivo) encuentra su origen inmaterial en la fuente misma del conocimiento per-

ceptible, que denomina “mundo de la experiencia”, genera también, reconstruir las nociones propias del sentido intencional que se atribuye a la conciencia. Si bien Sartre, anteriormente descrito, ya mencionaba la relación existencial entre esta y la reflexión, autores como Merleau-Ponty también sintetizan mediaciones del cuerpo como “ser”, que piensa, siente y vive en interfaz co-existente entre el mundo físico (realidad) y el conocimiento inmaterial.

Estas aproximaciones permiten comprender cómo la EF ocupa un lugar privilegiado en el mundo del conocimiento en tanto contribuye al desarrollo de procesos cognitivos que entrelazan componentes epistémicos los cuales atan el *ser cuerpo* al mundo de las ideas. Por esto, navegar entre las prácticas significantes del cuerpo constructoras de experiencias subjetivantes de *ser es*, en ese sentido, revalorizar la connotación de lo *corpóreo* que la experiencia requiere para construir el objeto de estudio *experiencia corporal*, como concepto unificado, que responde a las necesidades del educador físico propio del nuevo milenio.

EDUCACIÓN FÍSICA: UNA EXPERIENCIA CORPORAL

La construcción del concepto *experiencia corporal* como objeto de estudio propio del área de EF tiene devenires históricos que han transitado por diversidad de concepciones en torno a la relación experiencia-cuerpo; sin embargo, ello no constituye necesariamente el corpus particular del campo disciplinar, en tanto encarna multiplicidad de interpretaciones y teorizaciones desde áreas de conocimiento diversas.

Es por esto, que recorrer los caminos que conducen a la consolidación de un objeto de estudio propio para la disciplina académica representa, entre otras cosas, revisar la iniciativa osada, y hasta revolucionaria, que toma el PCLEF (Programa curricular Licenciatura en Educación Física) nacida en el seno de la investigación y producción académica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual conceptualiza en el ámbito de la EF una propuesta concreta de resignificación.

En ese sentido de la reconstrucción teórica, la expresión *experiencia corporal* ha sido mencionada, en

particular, en la filosofía de grandes pensadores fenomenológicos como Husserl o Merleau-Ponty. Para el primero, comprender la relación corporal de la experiencia implica reconocer el cuerpo en el espectro del *tiempo y espacio* sobre el cual se hace posible experimentar la realidad:

La *experiencia corporal* nos traslada a un tiempo-lugar [...] que remite a nuestra ubicación corporal; en la cercanía y lejanía cambiantes de las cosas y personas en las que se muestra el alcance limitado de mi propio movimiento corporal; finalmente, en las afecciones sensoriales, en el interactuar uno en el otro en la auto-afección y la afección de lo extraño. (Waldenfels, 2017, p. 419)

La experiencia *inmaterial* como producto y origen cohabitante en la realidad es, entonces, configuración del *ser sujeto* y manifestación del *hacer movimiento* que deambula en el cuerpo experiencial. Para comprender esto, se ha de reconfigurar la idea del *cuerpo* como *objeto* para transitarlo hacia el cuerpo como *sujeto*, no en el sentido más rudimentario de la palabra “sujeto” igual a atado; por el contrario, representa la expresión sartreana del *yo soy mi cuerpo* como absoluto.

Dicho concepto no representa un elemento disoluble del *mundo cuerpo*, siendo este elemento principal de constitución de sujeto en tanto *es cuerpo, siente cuerpo y vive cuerpo*. Por ello, tal y como plantea Merleau-Ponty, *la experiencia corporal* adquiere significado desde la alimentación recíproca de lo material e inmaterial; entiéndase entonces, acto integrante del sujeto en tanto existe relación coexistencial del *yo, el otro y lo otro* (contexto, cultura, historia, etc.) que constituye mundo a través del mundo.

Para hacer más clara dicha definición, habrá que relacionar que “los *mundos particulares* de los que habla Merleau-Ponty no son “pequeños mundos” dentro de un gran mundo, sino la forma misma que tiene el mundo de ser mundo” (Verano, 2014, p. 269). Es decir, el mundo absoluto constituido en el *ser cuerpo* que alude a su subjetividad:

La experiencia del mundo como un mundo único, en el sentido justamente de una experiencia corporal de intercambio simultáneo con el otro, permite afirmar que, así como en Husserl, la experiencia de lo propio y de lo extraño se encuentra en una rela-

ción de implicación y de entrelazamiento recíproco. (Verano, 2014, p. 269)

Gracias a esa relación recíproca que configura al sujeto como *ser*, la subjetivación como proceso de constitución del axioma *cuerpo-mundo y cuerpo-cultura* entrelaza al hombre en el mundo como sujeto construido socioculturalmente, haciendo confluir las cualidades biológicas-culturales del cuerpo comprendidas en el acto experiencial de un *cuerpo sentido*. *La experiencia corporal* es entonces posible en tanto el ser que existe percibe, en tanto está siendo en el mundo (Díaz, 2007). En ese sentido, experimentar el mundo desde el *cuerpo absoluto* requiere comprenderlo desde la relación estrecha con su historia y cultura particular que lo hacen y lo determinan, no en el sentido del preceder y anteceder-acción o reacción, sino en función de complementariedad constante.

Para el PCLEF (2004):

La experiencia corporal tiene lugar en la confluencia del sujeto, el otro y el contexto sin que este proceso sea unívoco, ni obedezca a una relación causa y efecto. [Lo que] permite que simultáneamente se den la universalidad de la experiencia humana, la diversidad cultural y la singularidad del sujeto. (citado en Díaz, 2007, p. 94)

Para la EF, comprender la experiencia corporal como la forma de significar y dar sentido a la vida misma de los sujetos elude a la noción de subjetividad a partir del reconocimiento histórico-cultural del cuerpo; por esto:

Concebimos que al experimentarse en el mundo, un mundo histórico y culturalmente determinado, se produce una forma de ser particular. En este sentido, la experiencia corporal —siempre que se quiera hacer de ella un concepto— ha de implicar no lo que un sujeto experimenta, no una forma subjetiva de sentir/entender la realidad, sino la formación del sujeto como tal. Luego, si el sujeto es reconstruido (en el tiempo y en el espacio) o si se transforma a sí mismo (el proceso de “subjetivación” en Foucault) es porque de hecho a lo largo de la vida se sufren múltiples experiencias corporales. (Díaz, 2011, p. 133)

Sin duda, el concepto de *experiencia corporal* como ente constitutivo de singularidades, en su relación *cuerpo-mundo* como ya se ha señalado, implica un

entrelazamiento de conceptos que le son propios y sustentan el quehacer disciplinar del educador físico en relación con sus *prácticas corporales*; no obstante, dichas prácticas denotan, también, reconocer la incidencia misma del movimiento en las culturas. Para el PCLEF, la relación cuerpo-cultura, ese cuerpo vivido que se significa en relación con él y lo otro, encarna la consolidación de formas de ser en el mundo configuradas a partir de las cosmovisiones que en el cuerpo son cultura.

Dicho de otra manera, la configuración de subjetividades no pasa por una construcción particular e individual que significa mi “ser”; contrariamente, representa prácticas generadoras de experiencia corporal que solo son en tanto se es uno con el mundo. La experiencia corporal es, entonces, más allá de la mera materialización de un concepto, “aquella que posibilita modos de subjetividad, construcción de culturas y configuración de realidades” (Díaz, citado en Cuenca, 2016, p. 72).

En torno a la discusión planteada por este documento, es la *experiencia corporal* un objeto de estudio que representa una nueva visión de la Educación Física más allá de la interpretación anatómica o fisiológica de cualquier práctica corporal, y representa, sin duda, la evolución del cuerpo biológico al cuerpo senti-pensante-actuante (Jaramillo et al., 2004) que se subjetiviza en interacción constante con el mundo siendo, a la vez, mundo. Por esta razón, las prácticas corporales del cuerpo en la escuela, dentro o fuera de la propia EF como campo disciplinar, adscriben invaluable significaciones histórico-culturales que constituyen al ser humano, en tanto singularidad que interactúa en un contexto determinado el cual lo constituye y lo representa como *cuerpo absoluto*.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Como se mencionó al inicio de este documento, la Educación Física ha solventado sus prácticas a través del activismo puro, del hacer y no del ser, lo cual ha desembocado en la falta de consolidación de un objeto que irrumpa en los imaginarios sociales y aporte a la construcción de ser humano. Ya dirá Vizúete (2010):

la educación física del tercer milenio ha de estar marcada por su vuelta a la educación y por el abandono del adiestramiento y las actitudes de recreo que, en una auténtica ley del péndulo, han agitado la esencia de la asignatura hasta casi hacerla desaparecer (p. 48).

Si bien este artículo busca recoger las características de las tendencias sobre las cuales ha transitado la Educación Física, la critica y formula unas bases sobre las cuales construir una EF para la época; de igual manera, en este documento se evidencia la necesidad de reevaluar el área desde su quehacer, pero desde su ser mismo. Como se ha intentado señalar con anterioridad, resignificar el área desde su objeto de estudio significa, también, consolidar preceptos que vuelquen la mirada del hacer sobre el ser del educando; asimismo, representa revalorizar la labor del educador físico configurador de prácticas posibilitadoras de experiencia corporal que significan y constituyen la subjetividad del ser humano.

Así, desarraigar la sangre, el sudor y las lágrimas, en un sentido metafórico, implica también reconocer el sentido mismo de las prácticas corporales que habitualmente utiliza un educador físico; es decir, comprender y problematizar su intencionalidad conlleva cuestionarse aspectos como el deporte como integrador o seleccionador; qué experiencia genera la clase de Educación Física; hacer o ser; educación integral o discriminadora, entre otros múltiples interrogantes que vislumbren la calidad y el para qué de esta área de conocimiento.

De la misma forma, reconstruir teóricamente un objeto de estudio que responda a las necesidades del siglo XXI requiere de una discusión amplia que discorra entre factores propios que caracterizan al sujeto del tercer milenio, sus formas de “ser” en el mundo y las estructuras que lo permean, al tiempo que se conceptualizan los contenidos propios del área en función de deconstruir los imaginarios sociales y reevaluar la EF como disciplina que aporta al desarrollo educativo y del ser humano.

Ya en el campo propio de la experiencia corporal, el concepto ha de trascender en tanto se sigan abriendo caminos investigativos que recojan y teoricen sobre él. Si bien el PCLEF hace un aporte importante en la conceptualización, la propuesta curricular y la nueva formación del profesorado en el campo de la EF (en

el sentido de estar educado físicamente, no del mero desarrollo biológico motor), y aun cuando la literatura ya tiene una base consolidada sobre la cual alimentar el objeto de estudio, hace falta seguir construyendo conceptos y produciendo conocimiento en torno a dicho objeto.

Asimismo, se hace pertinente recoger el concepto de *ser educado físicamente* planteado en el PCLEF, pues representa una apuesta innovadora de formación del ser en función de la materialización de la vivencia misma en tanto constituye y significa subjetividad; ubica las prácticas corporales, cualesquiera que sean (deportivas, recreativas, de ocio, etc.), en función de la educación física y la posibilidad de *experiencia corporal* y no, como se ha venido demostrando en el último tiempo, como quehacer mismo. Esto quiere decir que la trascendencia e importancia del área no radicará en su actividad sino, por el contrario, en su sentido inmaterial, con la intención de construir al ser humano y la *corporeidad experienciada*.

REFERENCIAS

- Ariño, A. (1991). Sartre: del yo trascendental a la conciencia sin yo. *Ágora*, 10, 119 – 127.
- Brigard, F. (2017). El problema de la conciencia para la filosofía de la mente y de la psiquiatría. *Ideas y Valores*, 66(Sup. N.º 3), 15-45.
- Contreras, M. (2012). Introducción a la semiótica del cuerpo: Presencia, enunciación encarnada y memoria. *Cátedra de Artes*, 12, 13-29.
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61-72,
- Cuenca, A. (2016). *Educación física una resignificación de la vida*. Proyecto curricular particular para optar por el título de Licenciado en Educación Física. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, A. (2007) ¿Qué nos insinúa la “experiencia corporal”? *Lúdica Pedagógica*, 2(12), 86-97.
- Díaz, A. (2011). De la política mental a la experiencia corporal. *Lúdica Pedagógica*, 2(16), 123-134.
- Jaramillo, J. y otros (2004). PCLEF (Proyecto curricular Licenciatura en Educación Física), Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional.
- Kant, I. (1928). *Crítica de la razón pura*. Edición digital basada en la edición de Madrid, Librería General de Victoriano Suárez. <http://www.ataun.es/BIBLIOTECAGRATUITA>
- Molina, E. (1998). Husserl: Tiempo, Juicio y Experiencia. Un análisis genético-intencional. *Seminarios de filosofía*, 11, 135-164.
- Osswald, A. (2014). El concepto de pasividad en Edmund Husserl. *Areté, Revista de Filosofía*, 26 (1), 33-51.
- Paulín, G., Horta, J. y Siade, G. (2009) La vivencia y su análisis: consideraciones breves sobre las nociones objeto-sujeto en el universo discursivo del mundo cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51(205), 15-35.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social, *Foro de Educación*, 10, 325-345.
- Rodríguez, A., Pachón, J., Morales, L., Martín, J. A. y Chinchilla, V. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte*. Documento No. 15. Ministerio de Educación Nacional.
- Valero, V. (2010). El eterno dualismo antropológico alma-cuerpo: ¿Roto por laín? *Thémata. Revista de Filosofía*, 46(2012), 563-569.
- Verano, L. (2014). La experiencia corporal del lenguaje en Merleau-Ponty: apuntes para una fenomenología de la inter-culturalidad. *Eidos*, 21, 260-282.
- Vizuite, M. (2010). Tendencias de la educación física en la escuela. Las vanguardias. *Revista Perspectivas educativas*, 3, 33-52.
- Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Areté, Revista de Filosofía*, 29(2), 409-426.