

## Pensar la educación física

Alixon Reyes <sup>1</sup>

Cristóbal Reyes <sup>2</sup>

Arli Reyes <sup>3</sup>

*Repensar la educación física es una tarea ineludible dados los tiempos que corren, y más aún cuando esta es pensada desde la particularidad de la formación docente. Así, no puede ser desagregada de premisas fundamentales como la generación de conocimiento, la conformación valórica de la personalidad y el carácter, la construcción de identidades, la consolidación de la motricidad humana, y la correspondiente formación cultural. De esta manera, la epistemología y la praxiología como campos que se asumen hermanos dan paso a una posibilidad para comprender la educación física desde una perspectiva integral en función del ser a quien pretende formar.*

### **Educación - Educación física - Epistemología - Motricidad - Formación**

*To rethink the physical education is an unavoidable task given the times that run, and even more when it is thought from the particularity of the educational formation. Physical education cannot be considered apart from fundamental premisses of premises like the generation of knowledge, the conformation of values in the*

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Magíster en Educación Superior. Magíster en Enseñanza de la Educación Física. Profesor de Educación Física, Deporte y Recreación. Coordinador de Núcleo de Investigación en Pedagogía del Movimiento de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maturín, República Bolivariana de Venezuela. E-mail: alixdavid79@gmail.com.

<sup>2</sup> Profesor de Educación Física. Docente del Complejo Educativo Nacional Negra Matea. Maturín, República Bolivariana de Venezuela. E-mail: cristobal1984\_3@hotmail.com.

<sup>3</sup> Profesora de Lengua y Literatura. Docente de Unidad Educativa Colegio Adventista "Dr. Braulio Pérez Marcio". Maturín, República Bolivariana de Venezuela. E-mail: profarli@hotmail.com.

*personality and the character, the construction of identities, the consolidation of human mobility, and the corresponding cultural formation. Through epistemology and praxology, both fields closely related, physical education is understood from an integral perspective depending on the individual who is to be educated.*

### **Education - Physical education - Epistemology - Motor skills - Formation**

---

#### **Introducción**

Así como Francis Fukuyama proclamó hace apenas algunos años (1992) el fin de la historia; también se escuchan voces, rumores proclamadores del fin del discurso sobre la educación física. Y es que, como diría algún colega en discusión, hay quienes creen que "ya Cagigal y Parlebas dijeron todo lo que tenía que decirse en educación física". Es probable que muchos otros piensen de esta manera en atención a una vieja y estéril lucha en este campo del saber (teoría vs. práctica). Obviamente, se trata de la manifestación específica de un dualismo anacrónico que, es, a su vez, persistente (Missoum, 1987). Al mismo tiempo, es probable que en medio de tan fatídica expresión (forma de pensar) esté encubierta una muy desafortunada idea de la educación física, de su origen, de su evolución y de la factibilidad en lo que concierne a su consolidación disciplinar, de su presente, y aún más, de sus perspectivas futuras.

En momentos en los que se hacen esfuerzos importantes para un estudio mucho más profundo, serio y concien-

zudo de la educación, en aras de encontrar posibilidades de mejorar las condiciones de vida de las personas en todo el mundo, flaco esfuerzo se haría entonces desde la educación física, si dejásemos de preguntarnos por la vida, si dejásemos de preguntarnos por las personas con quienes se aspira a desarrollar una propuesta formativa en colectivo (niños, niñas, adolescentes, adultos, personas de la tercera edad, personas en edad vulnerable, entre otras poblaciones). Mal haríamos si dejásemos de preguntarnos por la formación integral y la elevación de la condición humana (el propósito superior de la educación), por la escuela (y también por todo aquello que no sea escuela, pero que de seguro sea un ambiente de aprendizaje), por la misma idea de educación, y por la pluridimensionalidad de la educación física. En ese contexto, pensar la educación física se inscribe como un proyecto de carácter ineludible en tanto se trata de premisas que se configuran partiendo del reconocimiento de los derechos humanos universales, de los derechos sociales, de los mismos derechos políticos de las

personas. Y, al tratarse de derechos políticos, nos referimos al tema de la justicia social, porque la educación es - junto con la salud, la seguridad, la justicia, el empleo, entre otros-, elementos fundamentales de la vida nacional en la que, las políticas públicas, juegan un papel primordial en el marco de la idea del Estado de derecho y de la garantía de justicia social en un país. Entonces, pensar la educación física no es poca cosa, y tal situación no debería ser banalizada desde la esfera de la complacencia académica en tanto se evidencia un agotamiento del discurso.

Sin ánimos de caer en un ejercicio retórico, se hace necesario resaltar el carácter dinámico y transformacional de la educación, no solo con respecto al sujeto de la educación, sino también con respecto a sí misma. Y ello es así en tanto la sociedad y la dinámica mundial, la ciencia y la tecnología, las formas de organización, los procesos y los movimientos sociales, culturales y generacionales, los constantes cambios económicos y políticos producidos en todas las esferas, los fenómenos geológicos y geográficos recurrentes a diario, el crecimiento poblacional y la densidad poblacional avanzan sin retroceder un ápice. Es decir, la vida avanza, continúa; y la historia se hace en la cotidianidad misma. La educación intenta interpretar y reinterpretar todo esto, comprender al hombre en tales contextos, a la realidad, al mundo, todo ello a fin de formar al nuevo hombre, justo en esa vorágine social vivida y puesta en perspectiva. Si todo esto es susceptible de ser pensado y asumido desde la educación, ¿qué más podemos decir de la educación física, y desde esta?

Pensar la educación física se convierte entonces en una urgencia, en una necesidad sentida (además de ser -como hemos dicho con anterioridad- un proyecto de carácter ineludible), y en una posibilidad emergente para el desarrollo de nuevas alternativas educativas orientadas hacia la trascendencia de una disciplina que, sabemos, puede consolidarse, atestiguar y testimoniar un alcance superior al que tradicionalmente le hemos asignado desde las pedrestres restricciones normativas.

### Desarrollo

Tal y como sostienen por un lado, Gracia (2007), por otro lado, Ríos (2005), y por otro lado Zamora (2009), de partida es destacable el uso de variadas expresiones que conviven desde hace muchos años con la expresión *educación física*, y que intentan válidamente delimitar el objeto de estudio de la disciplina, expresiones tales como: cultura física, cultura corporal, expresión corporal, cultura del movimiento, educación corporal, ciencias del deporte, educación deportiva, pedagogía del deporte, ciencias de los ejercicios físicos y corporales, fisiografía, gimnología, fisiopedagogía, educación psicocinética, antropocinética, homocinética, educación por el movimiento, educación motriz, psicomotricidad, pedagogía de la actividad física y el deporte, estudio de la *performance*, ciencia de la actividad motórica, educación física y deportiva, kinantropopedagogía, ciencias de la motricidad humana, ciencias del movimiento humano, praxiología, al fin, términos que son usados para definir un campo del saber que ha sido conocido

como educación física desde mediados del siglo XVII, muy a pesar e indistintamente de que algunas de estas concepciones sean abarcentes o insuficientes (Reyes, 2012). De acuerdo con Zamora (2009), no sería novedosa tal situación para esta incipiente disciplina pedagógica. Así, sostiene que

ha sido muy frecuente en el recorrer de la educación física afrontar el desafío de una diversidad terminológica, la que muchas veces ha llevado a generar mayor ambigüedad en la significación de sus conceptos. La misma denominación de "educación física", es motivo de debate actual, en la que algunos propugnan su sustitución. (p. 20)

Ahora bien, es necesario recordar que la expresión educación física fue utilizado en primera ocasión por el empirista inglés John Locke, en Inglaterra, en el siglo XVII, y que fue documentado en primera ocasión por J. Ballersexd, en Francia, en el siglo XVIII. Ballersexd fue un médico suizo que en 1792 empleó la expresión en su obra *Dissertation sur l' éducation psysique des enfants depuis leur naissance jusqu' á l'âge de leer puberté* (citado por Martin, 1999). Desde entonces hasta la fecha, esta expresión ha sido abordada desde diversos escenarios, situados en la plataforma de la polisemia y la contextualidad historiográfica. En ese contexto hemos de reconocer asertivamente el legado de ilustres personajes como Rousseau, Comenio, Mercurialis, Muths, Ling, Jahn, Montaigne, Amorós, Basedow, Natchegal, Arnold, Coubertin, Zemmer, Diem, Selviller, Spencer, Gruppe, Grell,

Nattkamper, Amavet, Suaudeau, Salzman, Cagigal, Pedraz, Dumazedier, Huizinga, Seybold, Altreek, Missoum, Blázquez, Sanz, Bernett, Fetz, Parlebas, Tocqueville, Cecchini, Hegedus, etc.

Cagigal (1986 citado por Zamora, 2009, p. 32), en torno a tal discusión, agrega que

a pesar de los diferentes avatares e intentos de otorgar otra denominación el término educación física se ha consolidado de forma casi universal. Esto quiere decir que la actividad que genera y por la que se le asigna el nombre está básicamente imbricada en el mundo pedagógico.

La expresión *educación física* se configura entonces como un concepto nuevo si se toma en cuenta su escucha e incipiente uso en el siglo XVII como el antecedente más antiguo. Si nos ubicamos en el plano gramatical, comprenderemos que está elaborada y construida sobre la base de un sustantivo al que se le ha agregado un adjetivo, el cual aparentemente establece el carácter de la disciplina. Siendo así, para Gracia (2007), esta adjetivación determinaría, de alguna manera, que la naturaleza de la educación física tiene o tendrá cierto carácter físico. Probablemente (y no generalizamos), eso ha sido caldo de cultivo para que se piense en una educación física que, aunque en teoría apostaría por el desarrollo de un proceso formativo, a la verdad, piensa en él como un espécimen retórico (necesario para los gestores y administradores de la educación). Así -y por lo menos eso sucede en Venezuela-, a la educación física (y a sus gestores) se

le reprocha un sesgado caminar hacia el deportivismo, esto es, hacia una preponderancia del elemento y el gesto técnico-deportivo como fin supremo; y/o hacia una linealidad unívoca de la disciplina educativa como plataforma para el desarrollo físico, como herramienta para la configuración de patrones técnicos del deporte, como estrategia para el disfrute de lo que una importante cantidad de especialistas y teóricos llaman tiempo libre, entre otras cosas. El uso y el sentido retórico de la expresión vienen dados por la incoherencia práxica que se evidencia en el campo formativo de la educación física.

Se piensa que quizás esto tenga mucho que ver con problemas de concepción de la educación física, con la falta de identidad disciplinar, quizá con una comentada debilidad institucional y/o poca fortaleza investigacional; pero, definitivamente sucede que, en muchas ocasiones (no pocas), quienes materializan las posibilidades de la educación física en las clases y en los ambientes de aprendizaje, han terminado por confundir abruptamente una cosa (educación física) con otra (deporte), o con la otra (recreación), en tanto las líneas que las contextualizan se han hecho cada vez más difusas. En ese sentido, y a pesar de tal situación, es posible hallar otra posibilidad para pensar la educación física. Podemos pensar la educación física desde el estudio y análisis semántico. Siendo así, lo más importante que se intenta decir desde la estructura léxica y el análisis semántico es que, antes de ser física, la educación física es educación. Y si es prioritariamente educación, entonces, tiene que ver con todo lo que comporta y conforma a un ser humano en su integralidad.

Visto el caso, el adjetivo "física" indicaría de alguna manera el punto de partida y arranque, incluyendo en sí mismo la posibilidad vehicular, es decir, el medio "para...", el "canal conductivo para..."; pero no indica de manera alguna que sería, al mismo tiempo, el centro y el fin de la acción pedagógica. Es decir, lo que podría estar indicando la predisposición terminológica es que esta disciplina parte del cuerpo y el movimiento (de lo físico) para desarrollar una idea terminal de educación que tiene como ideario, como fin, como propósito último, el desarrollo integral del ser humano. Y en tanto es así, conviene hacernos eco de René Suaudeau (1951), quien a pesar de escribir en tiempos de la Segunda Guerra Mundial, ya sostenía ideas de avanzada que permitían avizorar una concepción sólida de la educación física como disciplina pedagógica. De acuerdo con Suaudeau, ningún aspecto de las posibilidades de la educación física debe ser descuidado.

De allí que la sola implicación del desarrollo de las posibilidades de movimiento como fundamento de la educación física signifique limitarla arbitrariamente. Es decir, si es "educación" es porque tiene que ver con algo más... ¿Con la motricidad humana, tal vez?, por supuesto, pero también con algo más. No se trata entonces solo del movimiento, sino que parte de ello se convierte en la posibilidad conductiva para el desarrollo de algo más. Y si tiene que ver con algo más, es porque se vincula con algo que no es solo el elemento físico, sino que comporta otra dimensión de la humanidad. Estamos hablando de aquello que Hannah Arendt (2003) denomina la condición humana. Y es que,

la condición humana no se disocia de la integralidad humana (de allí se desprende la formación integral como fin último de la educación), sino que pasa a ser el propósito último de la educación, y por ello, lo es también de la educación física.

El análisis lingüístico de la expresión *educación física* nos impone la revisión de los antecedentes que se tienen sobre el significado actual de la *babel* terminológica (préstamo lingüístico suscrito originalmente por Cagigal, 1979) en la que está enredada la expresión que da nombre a esta disciplina. Hablamos de la existencia de una *babel* porque esa característica polisémica de la expresión *educación física* ha sido caldo de cultivo para la confusión en cuanto a su concepción. Entendemos que la abultada diferenciación en cuanto a la apreciación de la disciplina y la evolución conceptual de la disciplina tienen mucho que ver con los antecedentes históricos y con el devenir del tiempo, con el contexto social, con las teorías, los supuestos y las ideas de educación en las distintas épocas. Tocqueville (1999, p. 66) sostiene que "la falta de unidad de criterios en la terminología supone un serio obstáculo para la educación física". Cecchini (1996 citado en Ríos 2005, p. 81) sostiene que

Educación Física es una expresión no unívocamente entendida [...] que ha evolucionado de una manera importante en los últimos años. Una lexia con significados muy distintos en función de: el momento histórico en el que se desarrolla; la tradición y el contexto cultural; las escuelas y los mé-

todos utilizados; las ciencias y las teorías que le prestan su apoyo; los diferentes campos de intervención pedagógica; los principios filosóficos, antropológicos, axiológicos, que la fundamentan, etc.

No obstante, la confusión no solo abarca lo conceptual y lo teórico, sino que como resultado de ello, la práctica educativa también se ve implicada. Es decir, allí están implicadas tanto la teoría como la práctica. Por ello es importante definir en todo caso la teleología educativa para saber hacia dónde nos dirigimos, y ello tiene que ver con las creencias disciplinares que finalmente asumimos y terminalmente practicamos.

La expresión *educación física* ha prevalecido -sobre todos los demás términos que con ella conviven- porque, en primer lugar, es la que tiene mayor tradición histórica (a pesar de su novedad o juventud disciplinar), y, en segundo lugar, porque la idea educativa se encuentra abonada por pensamientos orientados hacia un desarrollo integral partiendo de la *phýsis*, y ello en clara alusión al pensamiento de la *paideia* griega. Pero, aunque pareciera que estamos *casados* con la expresión educación física y su concepción, aunque parece que sabemos a qué nos referimos cuando hablamos de educación física, realmente lo que queda en evidencia es que una cosa es la que se dice y otra la que se hace.

Pongamos un ejemplo para ser más claros en torno a esto que se viene diciendo. Existe una cantidad importante de autores que están de acuerdo con la idea de que el juego tiene que ver con una manifestación lúdica que a su

vez presenta tres características definitorias: libertad, espontaneidad y voluntariedad. Schmitt (1991, p. 367) sostiene que

al querer normalizar el juego de los niños, se corre el riesgo de traicionar el potencial de creatividad que supone y desarrolla, esterilizar la aventura... Los adultos están siempre tentados a aprovechar ciertas disposiciones de la infancia para motivar artificialmente acciones conforme a los fines que se han fijado. En esta recuperación, la actividad, privada de lo que le era esencial, no guarda ya más que la apariencia equívoca de su origen.

Huizinga (2000, p. 20) asoma una consideración contundente cuando afirma que "el juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego". Dinello, Jiménez y Motta (2001, p. 186), al respecto, sostienen que

el juego conduce en forma natural, espontánea y libertaria a la experiencia cultural; observar estas prácticas en su espacio natural nos permitirá comprender el juego en forma diferente a que cuando tenemos puestas las gafas didácticas de nuestros dominios experienciales que solo buscan didactizar o utilizar el juego, sin comprender que estas prácticas culturales deben de estar desprovistas de toda preocupación funcional.

Yonnet (2005, p. 58) afirma que "no hay juego que sea obligatorio y que no pierda inmediatamente su naturaleza de juego: el primer carácter formal del

juego, el que funda su relación lúdica, es la libertad". Peralta (2008, p. 54) se suma al coro de voces que protestan en contra de la normalización del juego como experiencia lúdica libertaria, cuando sostiene que "a medida que los niños acceden a los niveles de educación superior llevan varios estigmas, aquellos a los cuales les quitaron el juego autodeterminado para 'enseñarlos a jugar'". Mercado (2009, p. 81) dice que "el juego se articula libremente, es decir, que no es dirigido desde afuera". Y Carnevale (2011, p. 5) confirma que

no es acaso una incoherencia entre el discurso y la práctica escuchar de los profesores decir: en mi clase los alumnos aprenden a través del juego, a mis alumnos les encanta los juegos que "yo" les doy en clase, entre otras expresiones que se escuchan por doquier en boca de los profesores.

Nótese que -independientemente de que se pueda estar o no de acuerdo con esas teorías o con algunos elementos de tales teorías acerca del juego como fenómeno social- esos autores y sus textos son usados regularmente en las clases y asignaturas en universidades formadoras de docentes. Así sucede en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, institución en la que los autores de este trabajo hemos sido formados y desde la cual suscribimos este trabajo. Posteriormente, en las asignaturas correspondientes a la formación pedagógica (Planificación de los Aprendizajes -¿cómo puede entenderse un planteamiento tan anacoluto como el que encierra esa asignatura?-) y en asignaturas de las

fases profesionales (Fase de Ensayo Didáctico, Fase de IDA), los estudiantes y los profesores se ven implicados en cuestiones como: profesores que asignan tareas a sus estudiantes, quienes a su vez deben planificar una clase de Educación Física, y concluir en la fase final de esta con un asunto al que ellos denominan "juego". Si en las discusiones que los estudiantes y los profesores tienen en clases (de asignaturas como Fundamentos Teóricos de la Educación Física, el Deporte y la Recreación, Recreación, etc.) llegan a comprender que el juego es libre, espontáneo y voluntario, nos preguntamos ¿cómo es posible entonces el que, en asignaturas que atienden la didáctica de la educación física, deba ser obligatorio planificar ese asunto al que denominan "juego"? ¿Es que acaso no se genera allí una contradicción entre teoría y práctica? Y el problema radica en que, así como sucede con este ejemplo, existen muchas otras situaciones similares generadoras de divorcios práxicos.

Al parecer, tanto en el ejercicio docente como en las prácticas escolares en la universidad, no tenemos claridad respecto a la praxiología de la educación física. Y ello porque abordamos el constructo teórico con sendos distanciamientos en referencia a la práctica; es decir, pareciera ser que los profesionales de la educación física no podríamos hablar con propiedad de una praxiología en la educación física en la universidad; así, teoría y práctica caminan cada cual por su brocal, y por supuesto, como es de esperarse, la inversión realizada en la formación docente no queda justificada a juzgar por los resultados. En el caso específico mencionado, Seybold (1976) ha pro-

puesto la idea, no de juego, sino de forma de ejercitación lúdica; mientras que Inés Moreno (2005) propone la idea de situación lúdica; Emiliozzi, Galak y Viñés (2009) plantean que las y los estudiantes jueguen sus propios juegos, generados por sí mismos en colectivo; ideas estas que se aproximan mucho más a eso que sucede en el momento pedagógico en la clase de educación física. El juego tiene que ver con otra cosa.

### **Epistemología, praxiología y pluridimensionalidad de la educación física**

Tal como señala Reyes (2014), Tadeusz Kotarbinski, en su libro *Praxeología: Una introducción a las ciencias de la acción eficiente* (1965), empleó la palabra *praxiología* para definir la ciencia de la acción eficaz, es decir, una práctica fundamentada en los elementos de la razón, y una razón que se reconfigura progresivamente con aquellos elementos transformadores y revolucionarios de la práctica. Sin existir un orden o una relación de prelación entre la razón y la práctica, es evidente que existe entre ellos un diálogo armónico revitalizador de la acción humana, a pesar incluso de que existe no poca literatura especializada que las perciben como contrapartes dicotómicas y para nada aproximadas.

Pierre Parlebas (2001) y Jean Jacques Tocqueville (1999) -cada cual en un contexto temporal y espacial específico- emplearon el término *praxiología* para referirse a una disciplina que considera la *praxis* como el clímax del accionar humano. Víctor Guédez (1987) ha hecho mención al término *praxis* en alu-

sión a la armonía posible y deseable entre la teoría y la práctica; Reyes (2014) lo considera como el puntal clave de la coherencia entre el ser, el pensar y el hacer, tríada que convoca a la plenitud en la transformación de la realidad desde la gestación y construcción permanente, reflexiva, responsable, crítica y participativa del conocimiento. Así, es muy probable que exista entre ellas -teoría y práctica- una relación de contigüidad, esto es, una relación dialógica en la que se entrelazan aproximaciones y acercamientos, encuentros, pero también tensiones, paradojas, desencuentros, etc. Ello habla de posibilidades efervescentes y constantes para la transformación. Y para lograr la plenitud en la transformación de la realidad es imperativa la multidimensionalidad y el reconocimiento que unos elementos hagan de los otros como coadyuvadores.

Ahora bien, si pensamos la epistemología como la teoría del conocimiento (Hessen, 1981), la praxiología viene entonces a compaginarse con aquella en tanto se enraiza en la relación dialéctica de la teoría y la práctica. Vale decir que no hay ningún tipo de saber que deje de pasar por las experiencias y los saberes corporales, entendiendo acá el cuerpo desde la perspectiva merleupontiana -no tenemos un cuerpo, sino que somos cuerpo (Merleau-Ponty, 2009)- y que desde las posibilidades y situaciones motrices se manifiesta. En tal sentido, valorar la educación física en su carácter integral nos conduce a pensarla en varias dimensiones, esto es, pensarla con un telos visualizado en las múltiples posibilidades humanas de desarrollo.

Al pensar la pluridimensionalidad de la educación física lo hacemos des-

de las coordenadas de las dimensiones humanas; y como al formar se forma al ser humano, pues, la educación tendrá como propósito el desarrollo de las facultades humanas en su máxima expresión. Como ya se mencionó, se trata de un alto contenido antropológico de la educación en su comprensión del ser humano. De esta forma, la educación física propende al desarrollo de todas las dimensiones de la humanidad, y en esto queremos enmarcar precisamente las siguientes:

- Desarrollo del pensamiento.
- Movimiento (sociomotricidad, desde el planteamiento de Parlebas, 2001).
- Desarrollo de la ludicidad (Emiliozzi et al., 2009).
- Corporeidad.
- Desarrollo de aptitudes, habilidades y destrezas.
- Generación autónoma del conocimiento.
- Espiritualidad.
- Conciencia ecológica.
- Conciencia crítica y reflexiva.
- Cultura, paz y valores.
- Identidad, ciudadanía y globalidad.
- Desarrollo del pensamiento lógico.
- Trabajo liberador.
- Condición humana.

Ahora, más allá de todo lo planteado, es importante comprender que sería infructuoso pensar en dos cosas:

- Que el problema de la praxiología de la educación física se reduce, se origina y se resuelve en/con los aspectos formales del lenguaje, en/con los

elementos de la semántica y de la semiótica, incluso más allá de que surjan paradojas y confusiones lingüísticas que terminan de traducirse en desequilibrios conceptuales;

- que el problema se traduce en el ahogamiento de la teoría por la práctica o viceversa, incluso, pensar en que una de ambas cosas debe prelar sobre la otra.

Aunado a todo lo anterior tenemos que los roles incomprendidos, las concepciones utilitarias y pragmáticas de la actividad física, la inclinación hacia el deporte, la juventud disciplinar, e incluso la no participación o la escasísima participación de los profesionales de la educación física en debates y reflexiones paradigmáticas junto al resto de las disciplinas científico-pedagógicas para su construcción, reconstrucción y/o renovación filosófica (Fridman, 1998) han gestado el surgimiento de idearios extraviados del escenario pedagógico. Así, notamos que el lema olímpico entra a un espacio al que no debería entrar, es decir, a la escuela, a la clase de la actual Educación Física. Se confunde de esta manera el propósito del deporte y el propósito de la educación física y tanto el maestro como -por supuesto- el niño terminan pensando en instrucción a través del deporte cuando deberían estar pensando en la formación a través de la clase de Educación Física.

La educación física, vista desde la particularidad curricular, es asumida como un campo del saber que abona y tributa al propósito mismo de la educación: la elevación de la condición humana desde el desarrollo y la formación integral; solo que lo hace partiendo desde su espacio potencialmente pri-

mordial (lo físico), al igual que lo harían otros campos del saber (en sus respectivos contextos). Y como en esas andamos, esto es, pensando la particularidad curricular, tendríamos que pensar también en otros campos del saber: historia, geografía, matemáticas, idiomas, ciencias, entre otros no menos importantes. Cada uno de ellos, desde su condición particular, tributa al propósito de la educación, y no mira hacia intereses particulares, porque de lo que realmente se trata es de potenciar la integralidad del ser humano.

Sería absurdo pensar que un profesor de Educación Física que atiende a 38 o quizás 40 estudiantes en una escuela termine creyendo que debe formarlos pesando en la mayor cantidad de deportistas posibles. Si cada uno de los profesores de los respectivos campos del saber hiciera lo mismo, entonces tendríamos un serio problema; y ello porque el profesor de Historia querría formar y graduar en el mismo grupo de atención entre 38 y 40 historiadores; el profesor de Matemáticas intentaría entonces graduar matemáticos puros, el de Biología querría graduar biólogos, el de Literatura aspiraría a graduar críticos literarios, y así sucesivamente. Ese sería, obviamente, un craso error para la educación, y un gran daño para quienes podrían ser susceptibles de tal experimento.

Jacques Maritain, en su obra maestra titulada *La educación en la encrucijada* (2008), habla de siete errores interpretativos de lo que es la educación. El primero de esos errores, según Maritain, es el olvido de los fines. Él lo suscribe de la siguiente forma:

El primer error es la falta o el olvido de los fines. Si los medios se de-sean y cultivan en virtud de su propia perfección, no solo como medios que dejan de guiar hacia el fin, entonces el arte pierde su sentido práctico; su eficacia vital se sustituye por un proceso de multiplicación infinita, cada medio se desarrolla y se expande a su voluntad. Esta supremacía de los medios sobre el fin y el consecuente colapso de todo serio propósito y eficacia real parecen ser el principal reproche que se le puede hacer a la educación contemporánea. Los medios no son malos. Por el contrario, normalmente son mucho mejores que aquellos de la vieja pedagogía. La desgracia es que, precisamente, son tan buenos que perdemos de vista el fin. De aquí surge la sorprendente debilidad de la educación actual, que no es otra que nuestro compromiso con la perfección misma de nuestros medios y métodos educativos y nuestro fallo al no poder orientarlos hacia el fin. (pp. 19-20)

### **Planteamientos...**

En la oportunidad que nos convoca, nos hemos propuesto pensar la educación física desde una visión pluridimensional del ser humano atendiendo a las posibilidades que desde este campo del saber se ofrecen. Y, pensarla desde esa plataforma nos lleva a la interrogación por la condición de la identidad disciplinar de la educación física, además de impulsarnos a preguntar por la identidad que le agencian quienes hacen vida en ella.

Aunque parezca trillado y retórico, es muy probable que no sea agradable para quienes investigamos y ejercemos la docencia desde la educación física, reconocer que, a pesar de los grandes debates que se han generado y a pesar de los aportes grandiosos de diversos investigadores, aún padecemos una falta de identidad disciplinar [ya denunciada por Cagigal (1979), y reafirmada por una diversidad de autores (Reyes, 2012; Valdivieso, 2007, entre otros)]. Tal cosa ha venido causando dificultades en cuanto a los logros esperados. ¿Por qué? Pues, básicamente porque, aunque ya se discute hasta la saciedad, aún se sigue percibiendo una confusión epistémica en cuanto a la razón de ser de la educación física, su objeto de estudio y el sujeto de atención. Aún persiste un empastelamiento conceptual entre la educación física, el deporte, la actividad física, la recreación, el juego, etc., que perjudica a la población que viene siendo atendida desde estas posibilidades tan formativas como institucionalizadas. Quizá por ello mismo (sin aventurar alguna otra hipótesis) se perciba la dificultad presente en la enseñanza de la educación física y en un elemento tan básico como lo es la planificación de las clases de Educación Física, entendiendo que allí se concreta esa confusión entre medios y fines (¿para qué planifican los docentes?). Y si a eso se le suma el tema de la formación docente en este campo del saber, la continuidad o no de las posibilidades formativas tras el egreso, la pertinencia y la contextualización de los saberes, la probable desconexión entre currículum y la vida real, la posible falta de interés de algunos y/o el desconocimiento de las condiciones y po-

sibilidades psicofísicas, intelectivas y neurológicas de las poblaciones a atender (o atendidas), pues, el problema será mayor.

Sucede en ciertos espacios formativos la siguiente historia (por demás repetida): estudiantes y profesores de Educación Física que confunden el medio con el fin. Esto es, confunden el deporte y la actividad física con la educación física. De allí que en las escuelas se hayan convertido casi que en "norma" expresiones tales como: "*allí viene el profesor de deporte*" (refiriéndose al profesor de educación física); "*¿cuándo inicia la hora de deporte*" (en referencia al horario destinado a la clase de Educación Física), o referencias a "*la nota de deporte*". Incluso, hay instituciones en las que los estudiantes usan uniformes específicos para la clase de Educación Física, pero estos están estampados con la palabra *deporte*. Y lo paradójico de ello es que son usados en/para la clase de Educación Física. Claro está, eso sucede por varias razones, entre ellas: porque las autoridades lo imponen; porque los profesores de Educación Física no corrigen el entuerto; porque el imaginario colectivo ya lo ha asumido así, sin que exista explicación o resistencia de los profesionales del campo (que generalmente son los principales confundidos). Es más, en muchas ocasiones, estos términos son usados de manera sinónima y sustitutiva (aun entre quienes forman y son formados en el espacio académico). Obviamente, estas razones tienen un anclaje en cuestiones de fondo tan importantes como la concepción que tenemos del ser humano, de la educación misma, de los fines de la educación; tienen su anclaje en la forma en que se

asume la intencionalidad educativa en instituciones y grupos sociales tan determinantes como la familia, la escuela, la comunidad, los pares, entre otros.

Podría resultar paradójico, pero sucede que, desde los mismos espacios de formación docente, es decir, desde la academia, se sigue confundiendo formación con instrucción y adiestramiento, educación con capacitación y entrenamiento, y así podríamos cuestionarlos, pero ¿cómo hacerlo si ni siquiera la educación que ha sido secuestrada desde la escolarización ha provisto esa posibilidad del pensar en el niño?, ¿cómo hacerlo si la perspectiva sigue pendiente de la cinta de una medalla y un lugar en el *podium*?

Hoy, en pleno siglo XXI, pareciera que no encontramos la fórmula para construir una idea diferente de educación a partir del cuerpo y el movimiento. Confundimos deporte con educación, confundimos el medio con el fin, cruzamos olvidadiza e involuntariamente la línea que separa el deporte de la educación y nos instalamos en el primero por el desconocimiento o por el interés-determinado por un concepto bancario expuesto por Paulo Freire en toda su obra- que históricamente reposa sobre el deporte desde principios del siglo XX con la incorporación de los Juegos Olímpicos modernos en la dinámica de la sociedad mundial.

La invitación está hecha para que primeramente desde el repensar de la praxis redefinamos y resignifiquemos a la educación física comprendiendo a su vez que el maestro debe saber qué ser humano está formando, a quién está formando y para qué. Tanto como González (2007), creemos que la educación

física ha sido interpretada bajo el signo del sesgo como una disciplina a la cual le compete exclusivamente el aspecto físico con fines utilitarios, separando y generando a su vez una escisión del ser humano en cuerpo-mente, sin comprender que el ser es una unidad indivisible, y que no se tiene un cuerpo, sino que se es un cuerpo.

Ahora, pero es que si aun quisiéramos analizar el ideario de la educación física particularizando contextualmente el elemento motor, tendríamos incluso que pensar en otra cosa, esto es, una educación física que privilegia el desarrollo de la integralidad humana por encima de la especialización (asunto que sí compete a la esfera deportiva). Si hiciéramos un análisis comparado entre algunos elementos que pueden concebirse como lógicas binarias (que no excluyentes) en lo que concierne al cuerpo y el movimiento, tendríamos que lo que más debe interesar al maestro de Educación Física es el rendimiento motor, no el rendimiento deportivo; y esto comprendiendo que el foco de acción del maestro es el desarrollo de habilidades y destrezas motrices básicas, antes que el desarrollo de la técnica y la táctica deportiva; comprendiendo que en ese contexto, lo que más debe interesar al maestro es el desarrollo de patrones y/o esquemas básicos de movimiento, antes que el desarrollo de las capacidades y competencias físicas con fines utilitarios y secundarios; asumiendo que bajo tales directrices, lo que más debe interesar al maestro de Educación Física es el desarrollo de los elementos constitutivos de la motricidad humana para la apropiación del cuerpo, antes que el desarrollo físico para la utiliza-

ción del cuerpo; entendiendo que lo que más debe interesar al maestro de educación física es la formación, no la instrucción, no el adiestramiento, no el entrenamiento. Creemos profundamente en las palabras del sabio Salomón: "Todo tiene su tiempo, y todo lo que se quiere debajo del cielo tiene su hora" (Eclesiastés 3:1, Santa Biblia).

Cuando descuidamos lo básico y lo fundamental de la conducta motora infantil atrofiarnos a futuro las posibilidades que a partir del cuerpo y el movimiento pueden gestarse. Así, no permitimos que se logre el desarrollo por apresurar procesos técnicos y de aseguramiento de ciertas habilidades y destrezas específicas que, aunque son adaptables, violentan abusiva y descaradamente la maduración, y hemos de recordar que la maduración implica desarrollo y crecimiento, pero también implica la posibilidad de un enriquecimiento motor en edades claves para que este se dé. Después de los procesos mielinizantes será harto difícil -por no decir imposible- consolidar estructuras de movimiento especializado si antes no se produjo una maduración con carácter integral. Necesario es que impliquemos entonces el movimiento para el logro del desarrollo y la maduración, no para la tecnización deportiva, no para el entrenamiento físico, no para el adiestramiento. Eso vendrá después afortunadamente. Pensemos que si al construir una edificación, no sentamos primariamente las bases (o fundaciones -como también le llaman los maestros en albañilería en nuestro país-), dificultosamente podrá esta mantenerse firme cuando arriegen los primeros vientos. Así sucede con esa conformación básica y fundamental.

Acá entran en juego tres importantes premisas del deporte vistas desde la política pública. Me refiero a la iniciación deportiva, a la masificación deportiva, y al alto rendimiento. Generalmente estas premisas van juntas la una a la otra, pero generalmente han estado desamarradas del ideario de la educación física, tanto en la universidad como en los altos estamentos propiciadores de las políticas públicas. Es como que si no hubiese una posibilidad de articulación; y si realmente se aspira a potenciar el alto rendimiento deportivo, será imposible hacerlo si la educación física no forma parte de esa ecuación, esto es, si no se ha desarrollado una base sólida desde la motricidad humana. Es allí donde se comprende mejor la metáfora de la construcción.

Seybold, en su obra *Principios didácticos de la educación física* (1976), hace un llamado a los profesores de Educación Física para que no confundan *la gimnasia con la magnesias*, a saber, la educación física con el deporte. Dice la autora que "el deporte como ámbito *sui generis* no está supeditado a premisas pedagógicas. Se desarrolla según su propia ley de *citius, altius, fortius*, sin tener que preguntar por los efectos formativos sobre el ser humano" (p. 37). Además, agrega que

ese deporte, sometido al cálculo científico y a la búsqueda de prestigio político, abandonó la esfera de lo natural, ingenuo, elemental. Así, el deporte y la Educación Física se distancian cada vez más. El deporte necesita la temprana especialización. La Educación quiere echar la base más amplia posible para la elección posterior de un

deporte de las horas de ocio y brindar múltiples experiencias de movimiento en el mayor número posible de ámbitos deportivos. El deporte exige la temprana selección de una élite, la promoción de talentos ya en la niñez. La Educación Física presta la misma atención a cada alumno, con el fin de posibilitar a cada uno el desarrollo óptimo de sus aptitudes. Por razones pedagógicas tiene que rechazar o diferir en todo lo posible el modelo de performance competitiva y la clasificación de los alumnos. Junto con la temprana especialización, el deporte necesita también la temprana canalización del movimiento. La Educación Física, en cambio, exige el desenvolvimiento individual y trata de preservar todo el tiempo posible la plasticidad del movimiento... El deporte tiene que cumplir su propia ley: cada vez más rápido, más alto, más fuerte. Mediante el equipamiento técnico del material y el tratamiento médico el hombre engaña a la naturaleza y pone cada vez nuevas marcas a los límites del rendimiento humano. La Educación Física como institución pedagógica tiene otra misión. Hasta ahora no tenemos mejor formulación para describirla que la de 'salud y naturalidad' por medio de los ejercicios físicos y el deporte. (Seybold, 1976, pp. 37-38)

### **Algunas respuestas**

A propósito del debate que se viene generando, hemos dispuesto algu-

nas conversaciones con estudiantes y profesores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, a fin de constatar la relación que existe entre las premisas de la formación, los imaginarios sociales, la teoría y la práctica.

Algún colega con quien conversamos en medio de estos entreveros investigativos, y, en referencia a la planificación de la clase de Educación Física, nos decía:

*Profesor 1: "Obviamente, lo primero que tomo en cuenta para planificar la clase es lo que tengo a la disposición, o sea, veo cuáles son los recursos con los que cuento. Si tengo balones de baloncesto, pues, la clase será de baloncesto... Pues claro, todo el material que tengo es deportivo".*

Las respuestas de algunos estudiantes no distan mucho de ello. Y es entendible en el caso de que los estudiantes son o han sido alumnos de los profesores con quienes conversamos.

*Estudiante 1: "Bueno profe, la idea es que nosotros trabajemos con el deporte para que los alumnos desarrollen los fundamentos técnicos de la disciplina".*

*Estudiante 2: "La Educación Física tiene que ver con el desarrollo físico de los alumnos. Es decir, ellos deben hacer deporte para que se desarrollen completamente. Por eso, el deporte es el centro de la Educación Física".*

Hemos preguntado incluso, a estudiantes más avanzados y a profesores de nuestra especialidad, por el propósito de una clase de Educación Física

para la que se planifica y se trabaja con la enseñanza de un fundamento técnico como lo es el de la conducción de balón (fútbol sala) en zig-zag. La respuesta ha sido muy parecida en sus variadas acepciones:

*Profesor 2: "Pues, está claro que lo que se persigue es que el muchacho conduzca el balón en las condiciones previstas sin caerse y sin llevarse los conos".*

*Profesor 3: "Que no pierda el control del balón".*

*Estudiante 3: "Que logre el dominio del balón".*

*Estudiante 4: "Que logre manejar el balón sin perder el control del mismo".*

Además de ello, sucede que nos encontramos con estudiantes de Educación Física (y hasta profesores) que no distinguen entre un elemento constitutivo de la motricidad humana y una cualidad física; o un patrón o esquema de movimiento y una destreza motora. Al conversar con estudiantes de Educación Física (de la universidad en cuestión), cursantes de la asignatura Fase de Ensayo Didáctico, nos percatamos de situaciones que develan fugas en la propuesta formativa de la universidad. A la proposición: "nombra un elemento de la motricidad humana", los estudiantes responden:

*Estudiante 5: "¿El deporte?".*

*Estudiante 6: "La fuerza y la potencia".*

*Estudiante 7: "El lanzamiento".*

Podemos preguntar: ¿cómo abordará un estudiante de estos últimos

(hasta tanto no corrija tal concepción), una clase de Educación Física?, ¿para qué planificará?, ¿en quién estará pensando?, ¿cuál creará será el propósito de la educación física? En las respuestas mencionadas se pueden percibir confusiones de relevancia e importancia, dado que podría suceder que de mantenerse tales confusiones, la práctica docente sea tergiversada, la planificación sea contraria a los fines de la educación, y el daño que se haga a niños, niñas y adolescentes sea irreversible.

Nos hemos encontrado con casos en los que se percibe una pobre valoración de la educación física como disciplina pedagógica. Tenemos casos en los que, tanto profesores como estudiantes de Educación Física revelan la valoración que tienen. En clases, un profesor ha dicho:

*Profesor 4: "Ese asunto de las palabras mal escritas y los errores ortográficos no es problema mío. Yo aquí no tengo por qué estar corrigiendo esos errores en los informes. Para eso están los profesores de Lengua Española. Además, ustedes (en referencia a los estudiantes) se están formando para ser profesores. Tienen que saber escribir".*

Otro profesor (autoridad departamental), al enterarse de que en la clase de gimnasia artística masculina, el grupo de estudiantes y uno de nosotros (coautor de este trabajo) están leyendo y discutiendo el libro *El valor de educar* (de Fernando Savater), ha dicho:

*Profesor 5: "¿Qué hace esa gente leyendo a Savater en la clase de gimnasia, en vez de estar practicando los elementos del programa?"*

Un estudiante de Educación Física, haciéndose eco de tales afirmaciones, ha mantenido el rumbo de aquellos, diciendo:

*Estudiante 8: "Uno no tiene por qué saber hablar o escribir bien, o estar leyendo libros de filosofía de la educación, sino enseñar bien los movimientos y las técnicas deportivas. Eso es lo que importa realmente en Educación Física".*

*Profesor 6: "La educación de los valores deben hacerla los padres. Claro, uno como maestro intenta ayudar en la escuela, pero los padres tienen que hacer lo más importante, porque si no, a uno no le queda tiempo de enseñar lo que realmente debe enseñar. No podemos pensar que el maestro va a arreglar los problemas de conducta de los jóvenes".*

Como se ha dicho con anterioridad. A juzgar por las respuestas de profesores (as) y estudiantes con los (as) cuales conversamos, pareciera que se trata de una falta de comprensión del objeto de la educación física y de las posibilidades pedagógicas que ofrece. Moraima y Rojas (2008, p. 2), lo atestiguan de la siguiente forma:

Trabajar el aspecto pedagógico en la educación física es un tanto difícil para nosotros los venezolanos, que siempre hemos visto esta asignatura, con una concepción que dista de posiciones metodológicas dirigidas hacia el individuo como un ser sintiente, donde está implícito no solo lo motriz, sino también lo afectivo, lo cognitivo y lo social.

Sumándose a este ideario, Moreno (2008, p. 2), considera que "para el maestro de educación física, lo importante no es formar para competir, sino formar al ser sintiente total, que piensa, se mueve y aflora afectividad".

Confusiones conceptuales, falta de identidad de una práctica de la educación física, conformismo académico en la asunción de la enseñanza en la universidad, disimulos de investigación e investigación complaciente y epidérmica en la disciplina, complican el panorama en el plano formativo. De allí que sea tan urgente el pensar la educación física desde una plataforma crítico-reflexiva en función de su redimensión en el contexto universitario y escolar.

### Consideraciones

En función de los planteamientos ofrecidos con anterioridad, consideramos que la educación física puede redimensionarse desde la consagración de varios elementos, a saber:

- a. La producción discursiva en el campo de la educación física es tan importante como determinante. No debe soslayarse, mucho menos restarle importancia. No debe ocurrir una minusvaloración de la interpelación a la programación discursiva en el campo debido a que ello solo acarrearía empobrecimiento de la disciplina.
- b. La diatriba teoría vs. práctica debe ser superada, sí o sí... Se ha tratado de una forma despectiva de sospechar del otro, de los otros, de las formas de hacer y pensar en lo que desde el campo de la pedagogía se ha dicho y hecho. La historia no ha fina-

lizado (como lo ha proclamado Fukuyama, 1992). Hay mucho que hacer y también mucho que decir; ambas cosas deben interpelarse la una a la otra y convivir. Ello abrirá las puertas para el fortalecimiento de la disciplina como una forma pedagógica basada y sustentada en una verdadera praxis. Además, mientras siga dándose primacía a uno de esos dos elementos, existirá el germen posible para fortalecer una forma de colonialismo en la producción y generación de conocimiento.

- c. La confusión entre medios y fines en el campo de la educación ya ha robado suficientes posibilidades de desarrollo a la disciplina pedagógica, y peor aun, a nosotros como sujetos de atención. Los procesos de formación docente y la praxis docente, deben ser reflexionados en función de la misión docente y el fin último de la educación.
- d. Ya en el plano específico de la pluri-dimensionalidad de la educación física, creemos que no es adecuado escoger una disciplina deportiva como prioridad en la planificación de la enseñanza en la clase de Educación Física. Lo recomendable sería que el profesor pensase en las posibilidades educativas de la oportunidad. La educación física ofrece oportunidades para el desarrollo multidimensional del ser humano. Así tendría una visión mucho más amplia de su labor como maestro y de las posibilidades de aprendizaje y desarrollo que tiene la población que atiende (Ver Figura 1).
- e. Si lo que el maestro desea es trabajar desde la perspectiva orientativa

- del movimiento humano, pues, puede ayudar al estudiante partiendo de propuestas y actividades tendientes a desarrollar algunos de los siguientes elementos: patrones o esquemas de movimiento, elementos de la motricidad humana, cualidades físicas, habilidades motoras, destrezas motoras, etc.
- f. El currículo no es un patrón unívoco, y tampoco tiene esa pretensión. Lo que sí se ofrece desde esa plataforma es una posibilidad para pensar
- una teoría pedagógica que se concrete en la vida y en las acciones cotidianas realizadas y realizables en los ambientes de aprendizaje (aula, cancha, campo, gimnasia, etc.).
- g. Es necesario que quienes desarrollan procesos didácticos y formativos desde la esfera de la educación física (profesores o estudiantes), comprendan la perspectiva y la posibilidad de trascendencia que genera la disciplina pedagógica, al punto de penetrar y fomentar el desarrollo de

Figura 1: Pluridimensionalidad de la educación física



Nota: Elaboración del autor.

- otras dimensiones humanas; estamos hablando de sentimientos, de emociones, de expresiones, de valores, de creaciones, de esquemas conductuales, de desarrollo del pensamiento (autónomo, lógico, crítico, reflexivo, etc.), de civilidad, entre otros elementos.
- h. Los saberes escolares no serán desarrollados desde la ilusión catedrática, sino que deben generarse oportunidades concretas, posibles y viables, de manera que el estudiantado se sienta impelido desde la educación física a generar conocimiento y aplicaciones específicas y prácticas.
- i. La educación física debe ser repensada desde la posibilidad de la desterritorialización del currículum, esto es, debe trascender a la realidad escolarizada, siendo a su vez pensada y asumida desde y para las poblaciones no escolarizadas (diversidad poblacional). Ello por cuanto es necesario sembrar una cultura diferente en atención a la salud pública, a la atención del derecho social e irrenunciable de los pueblos a la actividad física, el deporte, la recreación y la educación física.
- j. La educación física no puede estar alejada de lo pronunciado en el estamento de los instrumentos jurídicos (base jurídica) establecidos para legislar en torno al tema. Para ello, los(as) gestores(as) de la educación deben comprender que como derecho (en Venezuela) deben consolidarse las bases para el establecimiento y mantenimiento de las tres sesiones mínimas semanales para las clases de Educación Física en el subsistema de Educación Básica (Artículo 4, parágrafo 4 de la Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física, República Bolivariana de Venezuela, 2011).
- k. La educación física no puede estar alejada de los planes y políticas públicas de atención social. Así, los gestores de la educación venezolana, los(as) maestros(as) deberán comprender que el proceso didáctico y formativo debe estar articulado con las políticas públicas nacionales con base en: la justicia social, los derechos sociales, la equidad, la salud pública, la seguridad social y la educación. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 111 lo señala de la siguiente forma:
- Todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación como actividades que benefician la calidad de vida individual y colectiva. El Estado asumirá el deporte y la recreación como política de educación y salud pública y garantizará los recursos para su promoción. La educación física y el deporte cumplen un papel fundamental en la formación integral de la niñez y la adolescencia. Su enseñanza es obligatoria en todos los niveles de la educación pública y privada hasta el ciclo diversificado, con las excepciones que establezca la ley. El Estado garantizará la atención integral de los y las deportistas sin discriminación alguna, así como el apoyo al deporte de alta competencia y la evaluación y regulación de las entidades deportivas del sector público y del privado, de conformidad con la ley.

En concordancia con ello, la Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física (LODAFEF) (República Bolivariana de Venezuela, 2011) en su artículo 8 establece que

todas las personas tienen derecho a la educación física, a la práctica de actividades físicas y a desarrollarse en el deporte de su preferencia, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes deportivas y capacidades físicas, sin menoscabo del debido resguardo de la moral y el orden público. El Estado protege y garantiza indeclinablemente este derecho como medio para la cohesión de la identidad nacional, la lealtad a la patria y sus símbolos, el enaltecimiento cultural y social de los ciudadanos y ciudadanas, que posibilita el desarrollo pleno de su personalidad, como herramienta para promover, mejorar y resguardar la salud de la población y la ética, favoreciendo su pleno desarrollo físico y mental como instrumento de combate contra el sedentarismo, la deserción escolar, el ausentismo laboral, los accidentes en el trabajo, el consumismo, el alcoholismo, el tabaquismo, el consumo ilícito de las drogas, la violencia social y la delincuencia.

El artículo 24 de la LODAFEF sostiene a su vez que

la política de promoción y desarrollo del deporte, la actividad física y la educación física será diseñada en concordancia con el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, bajo la coordinación del Mi-

nisterio del Poder Popular con competencia en materia de deporte, actividad física y educación física, conjunta y corresponsablemente con los ministerios del Poder Popular competentes en las materias de infraestructura, hábitat, salud, ambiente, educación y educación universitaria, seguridad, mujer e igualdad de género, política penitenciaria, defensa, asuntos indígenas, juventud, adultos y adultas, adulto y adulta mayor, turismo, ciencia y tecnología, comunas, planificación y finanzas; adicionalmente se contará con la participación de la Comisión Nacional de Atletas.

El artículo 25 de la LODAFEF agrega:

El Plan Nacional del Deporte, la Actividad Física y la Educación Física contendrá las políticas, objetivos, medidas, metas y acciones para garantizar la progresiva incorporación de todos los ciudadanos y ciudadanas a la práctica de la educación física, de actividades físicas y deportivas, como parte de su desarrollo integral, y potenciar el alto rendimiento en pro de la exaltación del patriotismo e identidad nacional, así como destacar el compromiso, entrega y esfuerzo de los atletas venezolanos y atletas venezolanas.

- I. Las políticas públicas derivadas de la atención del deporte, a saber, iniciación deportiva, masificación deportiva, y alto rendimiento, no pueden dissociarse de dos elementos primordiales y básicos como son: la educación física y la condición humana.

Finalmente, creemos que existe otra posibilidad para pensar la educación física más allá de las líneas de cal, más allá del cronómetro, de los balones y colchonetas, más allá de los tacos y las mallas. Esto es, una educación física que se enriquece con todos los elementos culturales posibles para trascender desde el espacio formativo de la escuela a la pluridimensionalidad

de la vida humana. Y es allí donde debe inscribirse la nueva educación física para el siglo XXI que nace... Es allí donde debemos inscribirnos quienes formamos desde esta particularidad de la educación.

**Original recibido: 05-05-2015**

**Original aceptado: 17-02-2016**

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Carnevale, G. O. (2011). *Incoherencia entre las prácticas y los discursos, "una lógica aprendida"*. 9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Cechini, J. (1996). Concepto de educación física. En H. García, *Personalización en la Educación Física* (pp. 78-98). Madrid: Ediciones RIALP.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (2009). Gaceta Oficial N° 5.908. 19 de febrero de 2009.
- Dinello, R., Jiménez, C. & Motta, M. (2001). *Lúdica y creatividad*. Bogotá: Aula Libre Magisterio.
- Emiliozzi, V., Galak, E. & Viñez, N. (2009). Jugar es (re) inventar los juegos. Análisis de las estructuras de los juegos escolares. En B. Chaverra Fernández (Coord.) *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 47-61). Medellín: Funámbulos Editores.
- Fridman, J. (1998). Un nuevo marco para repensar la educación física. *Educación Física y Ciencia, Año 4*, 59-66.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- González, V. (2007). La formación de una nueva cultura física desde la educación inicial. En J. Prado & V. González (Comps.), *La educación física y el deporte en la República Bolivariana de Venezuela* (pp. 95-117). Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

- Gracia, A. (2007). La crisis silenciosa de la educación física: un problema epistemológico-conceptual de la educación física. *Revista Corporeizando*, 1(1), 1-20.
- Guédez, V. (1987). *Educación y proyecto histórico-pedagógico*. Caracas, Venezuela: Kapelusz.
- Hessen, J. (1981). *Teoría del conocimiento*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Alianza/Emecé.
- Kotarbinki, T. (1965). *Praxeología: Una introducción a las ciencias de la acción eficiente*. Nueva York: Pergamon Press.
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Biblioteca Palabra.
- Martin, J-L. (1999). *Histoire de l'éducation physique sous la Ve République, tome 1: L'élan gaullien*. París: Presses Universitaires de France - PUF.
- Mercado, L. (2009). *Juego y recreación en educación*. Córdoba: Brujas.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *La structure du comportement*. París: PUF.
- Missoum, G. (1987). *Psicopedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Moraima C. M. & Rojas de G., V. (2008). *La educación física: un tesoro más allá del deporte*. Barquisimeto: Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Moreno, A. (2008). Prólogo. En C. M. Moraima & V. Rojas de G, *La Educación Física: un tesoro más allá del deporte* (pp. 1-2). Barquisimeto: Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Moreno, I. (2005). *El juego y los juegos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Peralta, H. (2008). *Adaptar la educación física al futuro. Innovaciones y alternativas*. Bogotá: Anthropos.
- República Bolivariana de Venezuela (2011). *Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física*. Gaceta Oficial N° 39.741.
- Reyes, A. (2012). *Fraudes en el deporte. Los avatares de la disciplina entre una "cultura" de la hipocresía y el cosmopolitismo mundano*. España: Club Universitario.
- Reyes, A. (2014, enero-junio). Consideraciones básicas sobre la asunción de conocimiento. *Revista Praxis & Saber*, 9(5), 103-126.
- Ríos H. M. (2005). *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

Schmitt, A. (1991). Normalizar el juego de los niños. En J-J. Barreau & J-J. Morne, *Epistemología y antropología del deporte* (pp. 367-368). Madrid: Alianza.

Seybold, A. (1976). *Principios didácticos de la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.

Suaudeau, R. (1951). *Los nuevos métodos de educación física*. Buenos Aires: Paidós.

Tocqueville, J-J. (1999). *Teoría de la educación física*. Armenia, Colombia: Kinesis.

Valdivieso A. F. (2007). *En busca de la identidad perdida...* Maracay: Instituto Pedagógico de Maracay.

Yonnet, P. (2005). *Juegos, modas y masas*. Barcelona: Gedisa.

Zamora, J. (2009). *Epistemología de la educación física*. Guatemala: Dirección General de Educación Física del Ministerio de Educación.