

Constitución del sujeto, Educación Física y sociomotricidad: campos tensionados

Constitution of the subject, Physical Education and sociomotricity: tensioned fields

Alixon David Reyes Rodríguez
Universidad Adventista de Chile (Chile)

Resumen. Este trabajo de corte ensayístico tiene como propósito analizar desde una perspectiva crítica la relación entre la corriente de la sociomotricidad y la constitución del sujeto en el ámbito disciplinar de la Educación Física como campo en tensiones de identidad, reconociendo la necesidad de transformación del campo pedagógico y acentuando la relevancia de potenciar la formación de las diferentes dimensiones humanas partiendo de una comprensión integral de la educación y del mismo ser humano. En este sentido, la reflexión argumenta que la Educación Física escolar actual sigue siendo mediada por lógicas generalmente instruccionales, aunque reconoce que debe repensarse en el contexto de una educación verdaderamente integral, que, además de compleja, focalice la constitución del sujeto apuntando al empoderamiento, la ciudadanía emancipada, la participación protagónica, la corresponsabilidad, el ejercicio colaborativo en todas las dinámicas del acto pedagógico, la convivencia, entre otros aspectos que señalan y apuntan a una formación crítica de niñas, niños y adolescentes desde la acción motriz.

Palabras clave: Educación Física, sociomotricidad, sujeto, constitución del sujeto, ciudadanía.

Abstract. The purpose of this essay is to analyze from a critical perspective the relationship between the current of sociomotricity and the constitution of the subject in the disciplinary field of Physical Education as a field in identity tensions, recognizing the need for transformation of the pedagogical field and emphasizing the relevance of enhancing the formation of the different human dimensions based on a comprehensive understanding of education and of the human being himself. In this sense, the reflection argues that current school Physical Education continues to be mediated by generally instructional logics, although it recognizes that it should be rethought in the context of a truly comprehensive education, which, besides being complex, focuses on the constitution of the subject aiming at empowerment, emancipated citizenship, protagonist participation, co-responsibility, collaborative exercise in all the dynamics of the pedagogical act, coexistence, among other aspects that point and aim at a critical formation of girls, boys and adolescents from the motor action.

Key words: Physical Education, sociomotricity, subject, constitution of the subject, citizenship.

Introducción

Sociomotricidad y constitución del sujeto. Tema complejo y tratado con cierta timidez en la literatura desde la relación. Existe abundante evidencia en diversas bases de datos en función de la sociomotricidad, y por separado, sobre la constitución del sujeto. De hecho, lo tocante a la sociomotricidad es pensado genéricamente desde el campo de estudio de la psicomotricidad, la educación, la psicología y disciplinas afines, mientras que lo relativo a la constitución de subjetividades, es abordado desde el ámbito de la sociología, la psicología, la antropología política, entre otros. Sin embargo, poco esfuerzo se evidencia en torno a esta relacionalidad que

se entiende ineludible (Levin, 2017).

Una de las razones por las que estos temas no han sido tratados desde la relación con suficiente entereza, es el hecho de la primacía de una Educación Física (en adelante EF) abordada desde la asepsia (Ahualli, 2021), traspasada por la lógica de una racionalidad instrumental que reduce el acto pedagógico a la medición de indicadores que importan, en gran manera, a los gestores de la arquitectura curricular (Reyes, 2021a), esto es: medición de patrones de rendimiento físico aprendidos en los paradigmas higienistas y deportivistas. Otra de las razones estriba en la dificultad que tiene cierta parte de la academia para admitir que la escuela se encuentra mediada por un sistema de relaciones que profundiza las brechas sociales existentes, que se antoja desigual y lucha por gestar procesos de formación desde la asepsia y el denominado apoliticismo. Al vivir en una sociedad escolarizada (Ilich, 2011), la escuela ha ocu-

pado y mimetizado en su propio funcionamiento, las mismas jerarquías y relaciones de poder de esa sociedad a la que sirve, y que consolidan mecanismos y dispositivos disciplinarios para la formación (Crochick et al., 2021). Y la EF es un correlato de la escuela.

Esto no oculta el hecho de que hay cierta emergencia en cuanto a estas inquietudes y que la misma ha ido siendo advertida por algunos investigadores del campo que expresan sus preocupaciones a partir de investigaciones vinculantes. Por ello, y en la oportunidad que nos convoca, el propósito de este ensayo es advertir la relación de la sociomotricidad con la constitución del sujeto. Pero, primero se hace necesario contextualizar a fin de hallar y advertir su pertinencia e importancia. En este sentido, partir escribiendo en relación con la noción de educación, es el primer paso.

Desarrollo

Más allá de que sea un tema retórico, es válido recordar que la educación es un derecho humano declarado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en 1948, a pocos años de haberse concluido la segunda guerra mundial. No se está redescubriendo el agua tibia con esta afirmación, pero, por más retórico que pudiese parecer, no es menos cierto que aún existen sociedades en las que, o la educación no es considerada como un derecho (y, por tanto, responsabilidad indeclinable del Estado), o, a pesar de que ha sido consagrada como derecho constitucional, de igual forma es vandalizado por las mismas instancias que le han consagrado (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 2021).

La educación ha sido declarada como un derecho humano por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y este tema se ha venido replicando en el contrato social existente denominado ‘Constitución Nacional’ en los Estados nacionales (Fernández, 2020; Llorent-Bedmar & Llorent-Vaquero, 2015). Igualmente, las leyes orgánicas de educación y sus reglamentos, confirman la preeminencia del derecho a la educación y sientan las bases para que el Estado concrete la satisfacción de este derecho. Pero, ¿a qué, o a cuál Estado nos referimos?

Entendemos la figura del Estado como una configuración político-jurídica que se constituye en un tejido social que funciona, o debe funcionar de forma sistémica (Reyes, 2020a). Este tejido puede advertirse en la siguiente figura 1.

En esta propuesta, hay elementos a considerar: 1) la

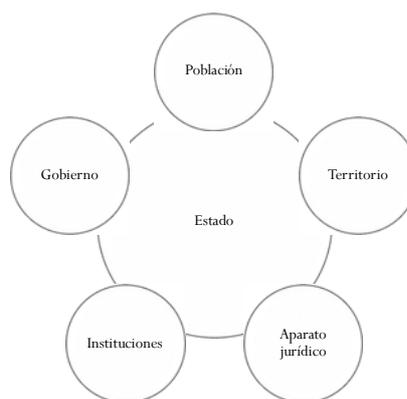


Figura 1. El Estado. Elaboración propia (2022).

noción de Estado implica la idea de la corresponsabilidad, esto es, todos los actores constituyentes del Estado comparten responsabilidad; 2) el Estado es la suma total de todos los actores constituyentes (población, territorio, leyes, instituciones, gobierno) sin orden jerárquico, más allá del que pueden asignarse con base en los acuerdos suscritos; 3) la formulación de las acciones del Estado para la satisfacción de las necesidades sociales, económicas, políticas, jurídicas, técnicas, tecnológicas, advierte cuál es la tendencia de la filosofía política a la que se adhiere el Estado; 4) la Constitución Nacional es el documento base que reúne y genera el compromiso colectivo de conducta hacia el beneficio colectivo, el proyecto común, hacia la lógica de futuro y desarrollo de un país (Lezana, 2017; Millaleo, 2019).

Teniendo delineado este marco, se destaca que la noción de educación que tiene un Estado, es una noción que debería ser, en todo caso, producto del consenso colectivo entre todos los actores constituyentes. Así, la noción de educación se convierte en un elemento estructural y estructurante de la lógica social de la vida en colectivo. O sea, la vida cultural, social, espiritual, política y económica de un país, habrá de advertirse y encontrar explicación en el núcleo más íntimo de la noción de educación (Reyes, 2016a).

La educación pasa por ser un fenómeno natural, inherente al ser humano, que avanza en una sucesión de procesos y estadios de adaptación, transmisión, adopción, iniciación, adiestramiento, entrenamiento, modelamiento, hasta llegar al estadio de mayor compromiso y complejidad, como es la formación (*Op. cit.*). Este proceso del cual no puede el ser humano deslastrarse, dado que implica una necesidad de aprendizaje y adopción de conductas para socialización y sobrevivencia, está mediado por la experiencia corporal. De allí que, en los diversos modelos educativos existentes, antes, ahora y en lo sucesivo, la experiencia cor-

poral, venga a ser angular en las propuestas y proyecciones formativas. ¿Por qué?, pues, porque no hay aprendizaje que no sea mediado sino a través de la experiencia corporal, en tanto somos cuerpo (Merleau-Ponty, 1975; Sartre, 1993). Entonces, tal y como lo describen Águila & López (2019), la concepción de cuerpo que se tiene es determinante en la asunción de proyectos educativos, y más aun cuando de lo que estamos hablando es de la EF.

Históricamente todo lo relacionado con las experiencias corporales en el contexto escolar, fue siempre asignado a los linderos disciplinares de la EF. Desde la fundación de las repúblicas en América Latina y el marcaje de arquitecturas curriculares, hemos venido escuchando sobre la importancia de la EF (Ramírez, 2014; Rojas, 1996), iniciando por los primeros decretos de instrucción pública del siglo XIX, recorriendo el siglo XX con avances y retrocesos hasta llegar al momento actual (Pérez, 2018; Rivero, 2011). Según Hermoso (2017), la historia de la educación es correlato de la historia de los procesos políticos, sociales y económicos, que han ocurrido en ese espacio-tiempo que geopolíticamente queda atrapado. Esto sugiere que la EF no puede desligarse del contexto educativo general, y que ha estado atravesada por esas lógicas que han ocupado los sistemas de relaciones, los espacios y dimensiones políticas del Estado y la sociedad toda.

Valdría la pena considerar entonces cómo surge la EF como marco estratégico-curricular, dado que, quien ocupa en primera ocasión en la historia el término 'Educación Física', esto es, John Locke, a quien le apodan 'padre del liberalismo' (Pereyra, 2018; Pottstock, 2014), y que escribió cosas como que: «la esclavitud es un estado tan vil y miserable en el hombre, y tan directamente opuesto al generoso temperamento y coraje de nuestra nación, que apenas es concebible por un inglés, mucho menos por un caballero, como para abogar por ella» (citado en Tatián, 2018, p.235), no es menos cierto que, junto a Thomas Hobbes, era un esclavista (Lecaros, 2019; Losurdo, 2005; Toro, en Moreno-Doña, 2020). Atendiendo al caso de John Locke (en el contexto de una crítica a John A. Calhoun, vicepresidente de los Estados Unidos y de los denominados Padres Fundadores de este país), ya preguntaba Losurdo (2005): «¿se puede ser liberal y esclavista al mismo tiempo?» (p.13). Y de acuerdo con Párraga (2018), en John Locke: «Las contradicciones son evidentes, la falta de coherencia es abrumante y la hipocresía es indignante» (p.16). Es en este contexto en que se generan las primeras ideas de una EF escolar, esto es, un contexto signado por un sistema de rela-

ciones que establece lógicas binarias de poder y dominación al punto de tener como punto medular de la cotidianidad, la esclavitud.

La EF no surge en Grecia, China o Mesopotamia, como sugieren algunos autores. En dichas culturas surgen manifestaciones de adiestramiento corporal (gimnasia, calistenia, atletismo, pancrancio, natación, lucha, etc.) a las que no se les conoce como EF, más allá incluso de que se pretenda adjudicar ahora tal mote (Reyes, 2019). Pero, se entiende que la EF, tal y como la conocemos, viene nutriéndose de un histórico en el que las tradiciones de las culturas mencionadas tuvieron repercusión (Reyes, 2021a), y en las que, las lógicas de formación se circunscribían a la incorporación de hombres sanos para la defensa de la nación (ejército), para el desarrollo de la virtud, o para el arte del esculpido del cuerpo (*soma*) como receptáculo del alma, siendo esta una noción muy marcada en el pensamiento grecorromano (Pérez, 2018). Al nutrirse de las corrientes culturales grecorromanas, prela un sentido, una noción de ser humano que lo concibe desde la dualidad, a saber, una escisión del ser en la división alma y cuerpo (que va adquiriendo matices e incorporando nuevas categorías según quien proponga, a saber: mente, espíritu, alma, cuerpo), generando y concretando un sesgo de carácter sistemático en el pensamiento occidental en relación con las nociones de educación, ser humano, cuerpo (Mujica, 2020). Poco ayudó la entronización de la racionalidad instrumental y la misma noción de fragmentación visible en exponentes influyentes como René Descartes, devenida del ámbito de las ciencias naturales al comenzar a pronunciarse el término EF, y esta, más allá de la retórica de la ilustración, fue considerada como mecanismo de formación, segregación y cosificación de las capacidades humanas al servicio de los modos de producción de la floreciente revolución industrial.

Siendo así, la EF que emerge como propuesta formativa, viene, si se quiere, dañada de origen, además de que, como sostiene Toro (en Moreno-Doña, 2020), se trata de una EF destinada de partida y desde su enunciación, a generar signos de fragmentación en tanto su preocupación no es la persona, sino elementos conexos como el movimiento, la actividad física, la higiene, el entrenamiento y el adiestramiento para el desarrollo físico, entre otros, que, aunque no dejan de ser importantes, no pueden constituirse en el centro de atención de la educación dado que el ser humano no es un rompecabezas. Partiendo de momentos clave en el maquinismo inglés y la revolución industrial, la EF es

pensada y materializada como mecanismo de adiestramiento de la clase obrera y esparcimiento para la burguesía, siendo todo ello cooptado por el ámbito del deporte—especialmente con la retoma de los juegos olímpicos a fines de siglo XIX tras la cruzada de Thomas Arnold y Pierre de Coubertin—, que desde el inicio se convirtió en el verdadero foco de atención en el escenario escolar, instando y generando una apología del rendimiento físico como elemento de primer orden en la sociedad mercantilista y burguesa europea (Hernández & Recoder, 2015; Martínez & Goenaga, 2006; Rodríguez, 2010). La historia de la EF latinoamericana ha transitado el mismo camino que ha transitado en otros espacios y dimensiones epocales, con distintos matices, pero, no dista mucho de la tradición y la norma. Según Reyes (2021b), a la EF hay que:

(...) pensarla traspasando las barreras de la neutralidad con las que históricamente ha sido cercado el campo; implica comprender que la EF está instalada como mecanismo silente de los modos de forjar subjetividades allende las prácticas de mercado, del apoliticismo, del ahistoricismo, de una lógica biopolítica de dominación e inducción del cuerpo, de alienación cultural a partir de tendencias (deportivistas, biomédicas, recreativas, etc.) muy divertidas, pero que justo por ello han tenido éxito en procesos de domesticación, para la supresión de la volición política y para infames procesos de constitución de una ciudadanía cooptada (p.32).

Esa idea de fragmentación se manifiesta en la manera como la arquitectura curricular se ha planteado históricamente y como se concibe hoy, esto es, una pléyade de piezas separadas conocidas como áreas, educaciones otras que se supone dialogan, pero que en lo concreto no se consideran como un *ethos* de carácter integral e integrador (Reyes, 2016a). A esa EF se le encargó la responsabilidad exclusiva de la formación llamada corporal. Lo trascendental en este debate es que se ocupa una noción de cuerpo que innecesariamente ahoga las posibilidades de una formación sólida, integrada e integradora, que apunte y ayude a catalizar la constitución de subjetividades autónomas y responsables, conscientes de su contexto y la realidad, que trascienda en y desde la experiencia corporal para estar en sintonía con las y los otros en un marco de relaciones equitativas, coherentes y conducentes a la construcción de horizontes colectivos liberadores y desafiantes.

Haciendo una revisión de literatura encontramos que la evidencia científica nos permite inferir que estos mismos temas son poco desarrollados en tanto no son populares por lo que implican.

Chihuailaf et al. (2022), apuntan el cuestionamiento hacia una EF asumida desde la racionalidad técnica, conductista y positivista, generando la imposición de lógicas binarias que acentúan brechas, discriminación y superposición de una estructura social desigual.

En Peña et al. (2021) se advierte y se comprueba que la EF escolar actual se encuentra demarcada por una lógica fragmentadora. En Reyes et al. (2020), se advierte la manifestación de dispositivos que median las relaciones en la clase de EF. Entre los dispositivos destacados resaltan prácticas pedagógicas que consolidan conductas, situaciones y formas de regulación de procesos en los espacios compartidos por docentes y estudiantes que finalmente determinan las relaciones entre las personas, pero también modelan patrones de conductas. Nos referimos a elementos como el prejuicio, la fragmentación de los saberes, la inequidad y la ampliación de brechas de distinto índole, la dependencia, la lógica de control de todo lo que ocurre en el espacio de la clase, las amenazas ante el incumplimiento de alguna tarea o actividad, la manifestación de lógicas binarias —‘ganadores(as)’-‘perdedores(as)’; niños’-‘niñas’; ‘fuertes’-‘débiles’; ‘rápidos(as)’-‘lentos(as)’; ‘delgado(a)’-‘gordo(a)’; ‘superiores’-‘inferiores’; ‘capaz’-‘incapaz’—, el castigo [empleando incluso la actividad física como representación de ello, como por ejemplo: un(a) estudiante que debe dar tres vueltas a la cancha corriendo, por llegar cinco minutos retrasado(a)]. Lógicas estas que reproducen sistemas jerárquicos desde una absurda, pero a la vez tan pregonada e inexistente neutralidad política del acto pedagógico. La escuela, y la clase de EF van reproduciendo así los mismos mecanismos de segregación social de la comunidad en la que se encuentra, y sepulta el pensamiento crítico, la reflexión, la contextualización de los saberes, el ejercicio democrático en el aula y los demás espacios de aprendizaje, la autonomía, la libre creación, las posibilidades para hacer comunidad desde la lógica de la compartencia y la convivencia por sobre la lógica de la competencia y la división. Lo relativo a lo espiritual, a lo emocional, al disfrute de la actividad corporal, al parecer, no son temas de suficiente interés (Moreno-Doña et al., 2020). Y todo esto lo hace bajo el argumento de que la EF tiene otros fines y propósitos asociados a la higiene, la salud, los estilos de vida saludable, el desarrollo de la motricidad humana, entre otras cosas necesarias.

En una línea muy similar, Moreno-Doña et al. (2016) declaran que:

(...) el foco central de las prácticas escolares en la asignatura de EF está anclado en lo que hemos denomi-

nado prácticas escolares basadas en el «Orden y Control». Con ello se hace referencia a prácticas docentes autoritarias que se utilizan para tener el control. Excesivas peticiones de silencio, control de la clase con silbato, chillidos y amenazas, control de lo que llevan a clase (aseo y colación), así como de la apariencia. En definitiva, se conforma una jerarquía de índole militar donde está el profesorado que es quien manda, la máxima autoridad, y el alumnado, quien se dedica a obedecer órdenes (p.264)

Guerrero & Osorio (2014) consideran la imbricación de la teoría colonial en el ámbito de la EF, y afirman que «la Educación Física se encuentra imbricada en los lastres de una educación pensada con propósitos coloniales» (p.61). Altamiranda et al. (2015) agregan:

La Educación Física institucionalizada, como una disciplina curricular de la escuela, reproduce las condiciones materiales y simbólicas de explotación que se encuentran naturalizadas en el entramado social, como se evidencia en las prácticas corporales que predominan y constituyen su identidad. La escuela reproduce los valores de competitividad e individualismo inherente al sistema capitalista en el seno de cada relación social establecida en cada rincón de la institución escolar, siendo que las clases de Educación Física no exceden la puesta en escena de esta microfísica del poder (p.1).

Y Sérgio (2004), en referencia a la EF y a su propuesta de las ciencias de la motricidad humana, manifiesta:

Nuestra teoría es la más politizada que yo conozco, en el área de las ciencias humanas, porque desenmascara una ciencia que fundamentaba el colonialismo, en una filosofía que robaba la razón al colonizado y la daba toda al colonizador, y es una política hegemónica que humilla al Sur y enriquece al Norte... hacer de la CMH una llamada a la democratización de los saberes, en un diálogo donde entrarán aquellos a quien le fue robada la voz; y una llamada a una epistemología sin marginados, subalternos o excluidos. A la concepción hegemónica que la Educación Física ha ejercido, en todo el mundo, transportada por las relaciones de producción capitalistas, anteponemos nosotros la CMH que se dice «ciencia» porque sólo puede ser ciencia lo que es libre y libertador. Nuestra práctica de producción del conocimiento se confunde con la lucha de todos los explotados y marginados por un mundo mejor, es decir, ella es anti-capitalista, anti-sexista, anti-colonialista (Conferencia).

Ahora bien, al término de EF, se le suma el de psicomotricidad, y esta como una disciplina que atiende

puntos focales en las experiencias motrices con sus respectivas corrientes, francesa y alemana sobre todo (Berruezo, 2000). Inicialmente contextualizada por Dupré en la atención de personas en situación de discapacidad (infantes, especialmente), fue deviniendo desde los campos de las ciencias de la salud a los campos de la psicología clínica y la educación.

Existen referentes como Lapierre, Aucouturier, Ajuriaguerra, Le Boulch, Picq y Vayer, Wallon, Gesell, Piaget, Vigotski, Gallahue, Bruner. De hecho, entre sus propuestas, se advierten tendencias como la expresión corporal, la misma psicomotricidad, la etnomotricidad, la ludomotricidad, la sociomotricidad, etc. De esta última queremos dialogar, la sociomotricidad. Esta nace a partir de las propuestas que ya viniera trabajando Pierre Parlebas desde el contexto de la psicomotricidad, la expresión corporal, la ludomotricidad, la paidomotricidad, etc. Es más, nace en el contexto de lo que planteara Parlebas como praxiología motriz (Parlebas, 2008).

De acuerdo con Parlebas —siendo algo que la escuela francesa desarrolló con mucha fuerza a finales de la década de los 60' del siglo XX y abonó mucho en las décadas siguientes—, hay mayores posibilidades para potenciar el desarrollo motor a partir del relacionamiento con otros, y como consecuencia, quienes están en estas situaciones motrices, se favorecen por cuanto hay exigencias mucho más complejas, más dinámicas, diferentes, que exigen situaciones mucho más cambiantes e inesperadas ante las que la persona deberá responder, también de una forma que no ha planificado. En Seybold (1976), se advierte como uno de los principios didácticos de la EF, esto es, la preferencia por el ejercicio físico con los pares. Al mismo tiempo, Parlebas (2008) distingue el juego y el deporte como escenarios para el logro de ello. No obstante, y valga la aclaratoria, si Parlebas destaca el deporte como elemento antagónico y propiciador de estímulos necesarios, no es precisamente a la conducta que rivaliza en lo que él hace énfasis, sino en el reto que representa una oposición en términos de experiencias motrices. Más allá, Parlebas privilegia la compartencia y la reunión de objetivos comunes como camino para la provocación de emergencias motrices.

Lo que destaca Parlebas no es la condición del dinamismo en los estímulos, sino en lo que esto produce, es decir, un deseo de trascendencia del acto motor, una mayor posibilidad de ampliar el desarrollo motor a partir de un sistema de relaciones que se teje con las y los otros, con el mundo, en instancias colaborativas y

compartencia, dando evidencia de las vinculaciones que tiene la sociomotricidad con la constitución de las subjetividades.

En este contexto surge un concepto interesante: el enriquecimiento motor. Y es que, al hablar de este, nos referimos al proceso de cualificación que opera en dos vertientes, una de ellas, a nivel cuantitativo, y la otra a nivel cualitativo (Reyes, 2020b). Estas vertientes (cuantitativa y cualitativa) también podrían ser consideradas como anatómicas, fisiológicas y psicológicas, respectivamente. Veamos un poco: hablamos de una vertiente cuantitativa cuando la referencia que se hace gira en torno al crecimiento orgánico, al aumento de tamaño y de proporciones (Zárate et al., 2017). Es decir, el niño va creciendo al ir aumentando de tamaño, de porte, de estatura, de proporción. Una expresión básica para considerar este aspecto la encontramos diseminada en todos los sistemas de salud y el sistema educativo, esto es, mediciones antropométricas, por ejemplo. Ahora, hablamos de la vertiente cualitativa o de carácter fisiológica cuando a lo que se hace referencia es a la optimización funcional orgánica. Y acá estamos hablando directamente del desarrollo orgánico que se encuentra imbricado y relacionado con el crecimiento, dando forma concreta a la maduración posterior como fase o estadio superior (Reyes, 2020b). Pero, hablamos de una cualificación psicológica cuando se genera la armonización de estos procesos con el necesario enlace cognitivo-emocional-espiritual (*Op. cit.*). En suma, un proceso de maduración que avanza en un contexto de integralidad.

Hablar de enriquecimiento motor también puede sugerir lo contrario, esto es, un empobrecimiento motor (producido ya por la falta de estímulos, por la inactividad, por el quietismo y el mismo sedentarismo, entre otros). En rigor, lo que se está poniendo en juego es la variación cualicuantitativa del repertorio o acerbo motriz de la persona en cuestión (López, 2013), con la imprescindible imbricación de los sentidos, las emociones, el pensamiento, las relaciones, los objetos y las cosas, etc. Esto significa moverse más y moverse mejor desde la comprensión de la expresión del movimiento y sus implicaciones en la cotidianidad, significa que el cuerpo no es un vehículo, sino el ser que somos (Merleau-Ponty, 1975; Sartre, 1993), significa, además, partir (y al mismo tiempo gestando) de la generación de sentido, en la construcción de subjetividades y relaciones con los otros, porque el movimiento no implica solo un acto mecánico e irreflexivo (y no nos referimos al acto reflejo), sino que tiene sus implicancias en otros órdenes de la vida que son indisociables (Duarte et al.,

2017; Ruiz-Pérez et al., 2016).

¿Cómo gestar el enriquecimiento motriz? Pues, tendríamos que partir comprendiendo que no puede generalizarse esta respuesta dado que esto atiende a contextos y a historias particulares. No obstante, sí hay elementos que pueden destacarse y que tributarían hacia una respuesta tentativa. Así, Madrona et al. (2008), sostienen que solo desde una concepción global es posible fomentar el desarrollo integral, y esto está directamente relacionado con la motricidad humana habida cuenta que parte de concepciones que son medulares si lo pensamos desde el contexto de la educación, a saber, la idea de cuerpo, esencialmente desde el 'somos cuerpo' (Feitosa, 2016; Maturana, 2020; Merleau-Ponty, 1975; Oro, 1999; Ortega y Gasset, 1983; Reyes, 2019; Rico, 2017; Sartre, 1993; Sergio, 1994; Tojal, 2004), de la educación corporal (Rico, 2017), del ser, del juego como fenómeno transversal en la vida humana (Huizinga, 2012; Salgado, 1994), entre otros. Madrona et al. (2008), agregan:

(...) la educación física en la actualidad, aunque con más de medio siglo de retraso, ha ampliado sus responsabilidades para abarcar aquellas que incluyen desde potenciar las condiciones físicas básicas o de desarrollo de determinadas destrezas deportivas, hasta interesarse por aquellos otros objetivos que la comprensión unitaria del hombre le permite y le exige ahora: los ámbitos afectivo, cognitivo, tónico-emocional y simbólico (p.74).

Entonces, si lo que se pretende es coadyuvar para que niñas y niños alcancen un enriquecimiento motriz, quienes están a su cargo deben atender la necesidad y el derecho al movimiento en niñas y niños; la necesidad y el derecho de jugar en niñas y niños; la necesidad de compartir con sus pares; la variabilidad de actividades; el desarrollo de actividades que propicien la creación, la exploración, el descubrimiento; actividades que propicien experiencias motrices en colaboración y para la compartencia; actividades que tiendan a generar vínculos emocionales tributantes a la seguridad; actividades que generen condiciones para el ejercicio de la autonomía y representen desafíos motrices intrapersonales; condiciones de seguridad en espacios y ambientes, entre otros fundamentales.

Ahora bien, más allá de las implicaciones de la sociomotricidad en el campo de las experiencias motrices, interesa destacar un aspecto que generalmente es lanzado a la cola del debate: la constitución del sujeto.

Un sujeto se constituye en tal, en tanto y cuanto agencia procesos de subjetivación que parten de expe-

riencias que le permiten y le facultan para la toma de decisiones, para la solución de problemas, para el desarrollo de agendas propias, cuando va logrando cotas de independencia y autonomía, cuando va agenciando procesos de autorregulación y se es consciente de ello, cuando es consciente de su cuerpo propio, esto es, del sí mismo en el asentamiento de la corporeidad, cuando se agencia en el marco de una ciudadanía y de un proyecto colectivo (Reyes, 2020a). La conciencia, acá, es elemento clave en el marco de la motricidad humana y la corporeidad (Prados, 2020).

La sociomotricidad implica la generación de condiciones para el desarrollo de la conciencia, a fin de que, niñas, niños y adolescentes (NNA), avancen en horizontes de formación y constitución de subjetividades que pongan en escena habilidades motrices y capacidades físicas, pero estas van construyéndose y consolidándose en armonía y consonancia con emocionalidades, con los sentires, en compartencias que, de otro modo serían contradictorias en los espacios de aprendizaje. Entonces, la constitución de un sujeto implica el desarrollo de procesos autonómicos de forma gradual, la adjudicación de responsabilidades sobre sí mismo y con otros, la asunción de su corporeidad. Implica la posibilidad para asumir y tomar decisiones ante situaciones complejas. De allí que la educación deba proveer mayores instancias para solución de problemas desde la creación autonómica y democrática, instancias para la asunción de roles protagónicos en vez de la imposición de roles repetidores, instancias de relacionamiento con el ethos social, con la vida en los hogares, con la vida en las comunidades, con la vida en la sociedad.

En muchas ocasiones nos quejamos como padres, como maestros, como directivos, como líderes políticos, en razón de las lógicas binarias que notamos en nuestras sociedades. Pero poco miramos puertas adentro para advertir cuáles son las lógicas a las que estamos dando vida en el interior de nuestros espacios de convivencia y núcleos primarios de acogida como la familia, la escuela, la comunidad, etc.

La EF latinoamericana ha transitado por todas y cada una de las tendencias y enfoques de la EF universal (Reyes & Reyes, 2020). Esto es, hablamos de una EF que por mucho tiempo estuvo orientada por lógicas higienistas propias de la sociedad médica, que resurge en la era de la medicina basada en evidencias, ha estado compartiendo piso con la lógica racionalista del rendimiento físico, siguiendo más o menos el metarrelato de las grandes tendencias mundiales en pos de la cultura física elitista (entiéndase el contexto olímpico: *citius,*

altius, fortius), y luego, por una lógica devenida del mundo del deporte. Así, nos encontramos con una EF, sin rostro reconocible, sin identidad en el contexto epistémico-disciplinar, y a la que le ha costado, independizarse. Es la encrucijada de la que hablan Guarnizo et al. (2020), en la que se encontraría la EF.

Ensoñados como podríamos estar, probablemente no advertimos cuestionar la EF que tenemos y en la que hacemos vida, esa que in 'corporamos', no para criticar sin fundamento, sino para encontrar los quiebres, los puntos de fractura de un campo que bien podría haber estado sirviendo mucho más a otra cosa, que, a la formación integral tan declarada en documentos oficiales, conferencias y discursos.

No se trata de hacer una oda al romanticismo que sentimos al escuchar el término 'Educación Física'. De lo que se trata es de asumir el compromiso personal y colectivo por la resignificación de un campo angular en la formación y en la arquitectura curricular.

La escuela es entendida y asumida como un espacio de reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1981; Tesies, 2019). La clase de EF es entonces, cuerpo y contexto de esos dispositivos que están generando y configurando un tejido en el que el sistema de relaciones es el que viene siendo trastocado (Reyes et al., 2020).

La EF no puede seguir siendo un marco educacional para homologar un sistema de relaciones que se advierte desigual, un sistema que amplía la brecha, que consolida la injusticia y que, además, ancla en la dependencia. Esa lógica de la supervivencia, de la competición, de que unos son mejores y superiores a otros, es una lógica que debemos subvertir, y la EF no es neutral, ni puede serlo en este sentido. No puede ser que la EF sirva sus lomos para que aquellos que no tienen las mismas condiciones que otros, salgan de la clase mirando cómo esas brechas se amplían, que miran cómo se concretan mecanismos para la exclusión sistemática, que miran cómo el trabajo individualista y la premiación al trabajo que implica estar y derrotar a otro, es lo que más importa (*Op. cit.*).

¿Qué se le cuestiona a ese modelo de EF escolar?... se le cuestiona el ejercicio biopolítico que impone y tiende a la domesticación, a la docilización, al mecanicismo, a la inducción en patrones de conducta en las que impera el individualismo y la competencia a toda costa, a la repetición irreflexiva; a la cauterización de la conciencia social en edades en las que esta debe ser forjada de manera que los contenidos escolares se vinculen con las cotidianidades de los hogares, las familias, las comunidades. Se cuestiona la poca participación

de los estudiantes en clase porque los docentes inducen metodologías directivas con total control de la clase y del sistema de relaciones que se entiende vertical, se cuestiona el no incentivo a la creación y la participación autónoma y responsable, se le cuestiona su obsesión por el deporte y el rendimiento, se le reprocha el afán de uniformar conductas y rendimientos (y como resultado: exclusión y segregación)... la falta de equidad (niños y niñas; niños y/o niñas en situación de discapacidad; quienes han logrado cierto nivel de desarrollo de habilidades motrices y quienes aún no lo han logrado, entre otros casos), se reprocha la no identificación con las prácticas corporales autóctonas y su impresión eurocéntrica. Se reprocha el empleo de las famosas 'penitencias', el uso del lenguaje que vierte contenidos y apologías opuestas a los planteamientos de solidaridad, tolerancia, respeto, convivencia (Reyes & Reyes, 2020; p.114).

La EF tiene que dar un salto cualitativo, debe deslastrarse de aquello de lo que se le cuestiona con razón; puede contribuir significativamente en el desarrollo valórico desde las propuestas de la sociomotricidad, que se traduce en la constitución de las subjetividades. Y esto es determinante, puesto que, como expresa Tueros (2006): «Los valores bien sabemos, otorgan sentido a la existencia humana. Los valores proporcionan motivos, identifican a una persona, le dan rostro, nombre y carácter propios» (p.38). Y la EF puede consolidar tan delicado aspecto formativo en un proyecto formativo que eduque, en, desde y para la vida; en, desde y para la cotidianidad. No puede la EF seguir ignorando una dimensión de la formación, que es tan primaria, y sin la cual no tendría sentido la noción de educación. Si se entiende que, partiendo del sustantivo ('Educación', en el término 'Educación Física'), ya se apunta a una noción de educación, el adjetivo no puede ser motivo de distracción, sino que necesita estar subordinado a la idea primigenia. A propósito de esto que se viene comentando, Linzmayer (2017), sostiene:

A los profesores de Educación Física se nos enseñan las definiciones materiales de las capacidades motrices, es decir fuerza muscular, resistencia orgánica, velocidad neuromotora, etc. Con estos conceptos vamos a la escuela a creer que eso debemos desarrollar en niños y niñas convencidos que estas son las únicas definiciones que existen. Pero dígame usted: ¿cómo ha solucionado la mayoría de los problemas que ha tenido que enfrentar en su vida? ¿Con fuerza muscular? ¿Con capacidad aeróbica? ¿Anda usted por la vida en posición invertida? ¿Tuvo que hacer una voltereta o un gesto deportivo para conseguir trabajo? Sin ir más lejos, ni los profesores de

Educación Física tienen que demostrar tales proezas para ser contratados en alguna institución. Entonces, ¿para qué las enseñamos? ¿Cómo es posible que descalifiquemos a niños y niñas porque no tienen «fuerza», porque no son «resistentes», porque son «lentos», porque no saben «saltar»? Aplicamos un SIMCE de Educación Física, para verificar en qué estado se encuentran estas capacidades físicas, las musculares, los sistemas orgánicos, etc. Las otras, las que mueven montañas, las dejaremos como siempre al destino de cada uno de nuestros niños, excluyéndonos de toda responsabilidad, porque el profesor de Educación Física no está, lamentablemente en muchos casos, para esas cosas (pp. 99-100).

La constitución de la subjetividad pasa necesariamente por el logro, además, de la consolidación de la corporeidad. Y, ¿a qué nos referimos con esto? Trigo (2000), al hablar de la corporeidad, se refiere a la noción de un cuerpo vivido, de un cuerpo agenciado que da cuenta de experiencias y emergencias humanas que no son visibles, a saber, sentimientos, pensamientos, creencias, valores, pero que se transmiten desde el *soma* o el *physis* (cuerpo orgánico) en manifestaciones muy concretas: la risa, el llanto, el asombro, el abrazo, entre otras. De allí que, no puede hablarse de motricidad sin hablar de corporeidad, no se puede hablar del cuerpo sin configurar ni reconocer la existencia y manifestación de elementos que no son necesariamente orgánicos, pero que no por ello dejan de existir. Es esta una noción a la que regresamos, no solo en este texto, sino también en la comprensión de la corporeidad en Merleau-Ponty (1975), y otros referentes de relevancia. Rescatar entonces la idea de la corporeidad implica considerar la entrada del ser humano al mundo, y esto es factible a partir del reconocimiento de quien se es, esto es, cuando un sujeto se hace consciente de sí mismo, del cuerpo que es (Águilar & López, 2019), de las posibilidades y limitaciones, pero también de sus umbrales de desarrollo. En la escuela, la EF tiene espacio para apuntar hacia ello. De hecho, Bernate (2021), hace alusión incluso a una 'pedagogía de la corporeidad'.

Consideraciones para una práctica renovada en la EF

La EF escolar actual tiene que apuntar a una multidimensionalidad que le permita reconfigurarse como el gran campo que atiende la integralidad humana en apoyo y en diálogo con otros campos del saber. De allí que consideremos que, si se concibe la experiencia escolar en el campo desde una perspectiva de la sociomotricidad, entendiendo que, desde esta perspec-

tiva, se desarrollan no solo experiencias motrices, sino que se desarrollan en comunidad, en colectivo, debe priorizarse la resignificación del acto pedagógico por uno que le haga sentido a quienes son convocados(as) en estos espacios de enseñanza y aprendizaje. Y si resumimos para finalizar, tendríamos que comentar que ello pasa por una EF en la que:

- Se horizontalice el sistema de relaciones apuntando a la creación de condiciones para la equidad, consolidando una EF en la que todas y todos disfrutaran de condiciones y posibilidades para aprender, pero también para enseñar, incluyendo a las y los maestros;
- Se pluralice y democratice el ejercicio de la voz;
- Se le encuentre sentido a lo que se hace en relación con la cotidianidad de NNA y las familias;
- Se apunte al trabajo colaborativo y colectivo;
- Se priorice el trabajo propositivo;
- Se consideren las experiencias motrices como un vehículo para estadios superiores de desarrollo (conciencia social, formación ciudadana, solidaridad, relacionamiento, etc.);
- Se priorice el aprendizaje por encima de la enseñanza;
- Se priorice el trabajo con los pares;
- Se priorice el trabajo en espacios naturales y/o en todo caso, acondicionados para el mejor desenvolvimiento posible;
- Sea en realidad inclusiva y que privilegie la participación protagónica, y nunca más la ilusión de participación;
- El movimiento no sea el centro de la acción pedagógica, sino que este se asuma como un medio, un vehículo, dado que la acción humana es mediada a partir de estas experiencias;
- El ejercicio de la democracia transversalice las relaciones, la clase toda [desde su concepción y planificación, pasando por su ejecución y evaluación (de todas y todos)];

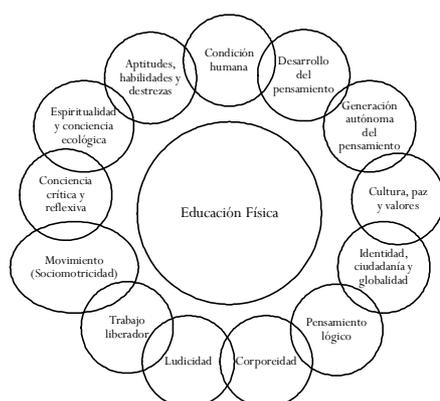


Figura 2. Pluridimensionalidad de la EF. Fuente: Reyes et. al. (2016b).

- Se comprenda el acto pedagógico como un campo plural, reflexivo, crítico, en tensiones y nunca más desde la asepsia;
- Se focalice la acción pedagógica en los ámbitos y contextos de NNA, o sea, que apunten a hacerle sentido a quienes son los protagonistas del acto educativo;
- No renuncie a su vocación motriz, esto es, al ejercicio integral del potenciamiento de la corporeidad;
- Se comprenda la noción de educación desde la noción de cuerpo.

Para Moreno-Doña et al. (2012):

Desde la ciencia de la Motricidad Humana, la Educación Física es vista como un espacio generoso en la construcción de sentidos y significados, para que hombres y mujeres puedan levantar proyectos de vida a partir de la relación, y, en consecuencia, construir y compartir mundos posibles... En definitiva, la Motricidad Humana nos otorga la posibilidad de entender al hombre y a la mujer desde una mirada más humana, más plena, más sistémica y, en consecuencia, enriquece nuestra reflexión otorgando un carácter eminentemente pedagógico y de desarrollo humano al ámbito educativo-deportivo... Paralelamente, se propone despojar de la educación física su función reproductiva, hegemónica de una determinada concepción del deporte y del modelo de sociedad que éste busca y plantea, lo que supone una revisión de la terminología y los supuestos conceptuales de la Educación Física (pp. 17-18).

Este es un reto, sin que esto minusvalore los esfuerzos de una EF que piensa el tema desde el campo de la salud pública, pero que, no puede refugiarse en este contexto dado que sus implicancias son mucho mayores. El verdadero propósito de la EF no es el de fomentar solamente el desarrollo pleno de las facultades y experiencias motrices, sino el de formar para la vida, en y desde la vida, por lo que es indisoluble la noción de formación en el campo.

Ahora bien, ¿por qué, si la escuela ha venido generando un sistema de reproducción social que ha apuntado al servilismo de lógicas segregacionistas, seguimos pensando en ella? La respuesta es que, tal y como lo expresa Pateti (2007), nos guste o no, la escuela sigue siendo un espacio de intercorporeidades, esto es, un espacio en el que se concreta un sistema de relaciones que opera e influencia la constitución de subjetividades desde la imprescindible experiencia corporal. La EF no puede renunciar a la posibilidad de transformarse y generar posibilidades, oportunidades y condiciones que favorezcan el desarrollo progresivo y la asunción de dicho compromiso desde la conciencia corporal, que, si

bien es cierto, es un elemento de la motricidad humana, se trata del elemento matricial de la motricidad y de la corporeidad. Además, la escuela también puede convertirse en un espacio-resistencia, y no hay mejor manera de concretar semejante proyecto, que hacerlo desde la imbricación corporal.

Conclusiones

El campo de la EF se encuentra en un umbral histórico para acentuar su transformación como ámbito disciplinar, y esto lo puede hacer reconociendo sus estrecheces hasta el momento y apostando por la redefinición de su identidad y su campo de acción. La propuesta de la sociomotricidad naciente en Pierre Parlebas, permite la comprensión del acto pedagógico desde la compartencia, la solidaridad, la asociación con otros, desde la lógica de las experiencias lúdico-motrices que siempre terminan siendo concretadas en la dinámica imprevisible y multifactorial de la convivencia despertando nuevas emergencias de acciones motrices conducentes, al mismo tiempo, al desarrollo y la eferescencia de la conducta motriz.

Es necesario advertir una noción de educación que parta de la comprensión integral del ser humano, que entienda que el aprendizaje es imposible sin la mediación corporal, dado que se asume el cuerpo como la condición del ser humano, o sea, es inseparable, infragmentable, indisoluble. Por tanto, la comprensión didáctica, el ejercicio metodológico, la asunción del acto pedagógico tiene que relatarse de la misma forma. Creemos que, una EF que se agencie desde la sociomotricidad favorecerá ostensiblemente la formación y constitución del sujeto en NNA.

Futuras líneas de investigación

Este abordaje genera nuevos intereses temáticos que pueden considerarse líneas futuras de investigación. El primero de ellos, apunta al análisis de un plan de intervención que implique la mediación de experiencias en EF con proyectos de aprendizaje compartido, esto es, docentes y estudiantes que conciben el ejercicio de compartencia de la clase desde la planificación hasta la retroalimentación de procesos. Un segundo interés apunta al desarrollo de esfuerzos de investigación que atiendan un plan de intervención y mediación empleando la evaluación formativa en la clase de EF como forma exclusiva de aproximación a la valoración de procesos democratizantes en los espacios de aprendizaje en EF.

Una tercera línea se abre en relación con el empleo de un proyecto que priorice la experiencia del juego y el jugar desde la autonomía en la clase de EF señalando aspectos como la libre creación, autonomía, autorregulación y compartencia como indicadores. Una cuarta opción apunta a la investigación de la percepción de estudiantes y docentes en relación con las subjetividades constituidas en los espacios de aprendizaje en Educación Física.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Águila S., C. & López V., J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- Ahualli, R. (2021). La Educación Física y la recreación, en asepsia. En: Reyes, A. y Romero, C. (Eds.). *La Educación Física en tiempos de pandemia y confinamiento. Experiencias pedagógicas y reflexiones*, (pp. 57-78). Chile: Universidad Adventista de Chile & Universidad de Cundinamarca.
- Altamiranda, M.; Klein, S. & Sherman, J. (2015). La educación física como dispositivo de reproducción social: Hacia la teorización de la «Educación Popular del Cuerpo». 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina.
- Bernate, J. (2021). Pedagogía y didáctica de la corporeidad. Una mirada desde la praxis. *Retos*, 42, 27-36. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86667>
- Berrueto A., P. P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118056>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2ª ed. España: LAIA Editorial.
- Chihuailaf V., L.; Mujica J., F. & Concha L., R. (2022). Psicomotricidad, corporalidad, género y filosofía positivista en Chile: análisis crítico de documentos ministeriales. *Retos*, 45, 12-19. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91574>
- Crochick, J. L.; González, R. E. & Ferber, H. M. (2021). Poder, disciplina y prejuicio: la constitución del sujeto. *Paradigma*, 28(46), 133-156. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v28i46.12841>
- Duarte, J.A.; Rodríguez, L. C. & Castro, J.A. (2017). Cuerpo y movimiento en la educación inicial: concepciones, in-

- tenciones y prácticas. *Infancias Imágenes*, 16(2), 204-215. <https://doi.org/10.14483/16579089.12267>
- Feitosa, A. M. (2016). *Contribuições de Thomas Khun para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fernández, J. E. (2020). *Educación en constituciones del mundo. Chile: Laboratorio constitucional UDP*. Recuperado de: <https://plataformacontexto.cl/cms/wp-content/uploads/2021/04/Educacion.pdf>
- Guarnizo C., N.; Pusch, N. & Campos P., F. (2021). La educación física entre las sugerencias: ¿las especificidades en el limbo? *Retos*, 40, 1-7. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82431>
- Guerrero R., J. & Osorio S., D. I. (2014). La opción crítica decolonial para repensar la educación física. *Inclusión y Desarrollo*, 1(1), 57-71. Recuperado de: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1046>
- Hermoso, V. (2017). *Esquela a Aricela Medina*. Postdoctorado en Historia de la Educación en Venezuela desde una perspectiva crítica. Caracas, Venezuela: Centro Internacional Miranda.
- Hernández G., D. & Recoder R., A. G. (2015). *Historia de la actividad física y el deporte bases conceptuales. Premisas Ordenadoras. Síntesis Literatura*. México: Impresos Chávez de la Cruz.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. España: Alianza Editorial.
- Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Argentina: Ediciones Godot Argentina.
- Lecaros S., J. M. (2019). *El fenómeno de la esclavitud y del trabajo esclavo. Perspectiva histórico-jurídica e histórica*. España: Caligrama Editorial.
- Levin, E. (2017). *Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor. La infancia en escena*. Argentina: Noveduc.
- Lezana F., M. A. (2017). ¿Por qué es importante una Constitución? *Revista Conamed*, 22(1), 3-4. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/conamed/con-2017/con171a.pdf>
- Linzmayr G., L. A. (2017). *Educación Física. Ideas y reflexiones disruptivas*. Brasil: Appris Editora.
- Llorent-Bedmar, V. & Llorent-Vaquero, M. (2015). La Educación en las constituciones de los países del cono sur americano. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(87), 293-310. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100012>
- López R., V. (2013). Las habilidades motrices básicas en educación primaria. Aspectos de su desarrollo. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 43, 89-96. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/2448387_Habilidades_motrices_basicas_en_educacion_primaria_Aspets_de_su_desarrollo
- Losurdo, D. (2005). *Contrahistoria del liberalismo*. España: El Viejo Topo.
- Madrona, P. G.; Contreras J., O. R. & Gómez B., I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana*, 47. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a04.htm>
- Martínez, D-O. & Goenaga, J. A. (2006). *Cultura Física y Deportes, génesis, evolución y desarrollo hasta la Inglaterra del siglo XIX*. Cuba: Editorial Deportes.
- Maturana, H. (2020). *El sentido de lo humano*. Chile: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Millaleo H., S. (2019). ¿Para qué sirve una Constitución?: reflexiones sobre la inclusión constitucional de los pueblos indígenas. *Revista de Derecho*, 32(1), 29-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502019000100029>
- Moreno-Doña, A.; Toro A., S. & Gómez G., F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos*, 37, 605-612. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74183>
- Moreno-Doña, A. (2020, abril, 27). Conversando con el Dr. Sergio Toro Arévalo [Archivo de video]. Recuperado de: <https://cutt.ly/7ybOZgL>
- Moreno-Doña, A.; Campos V., M. & Almonacid F., A. (2012). Las funciones de la Educación Física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(1), 13-26. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v38nespecial/art02.pdf>
- Moreno-Doña, A.; Valencia-Peris, A. & Rivera-García, E. (2016). La Educación Física Escolar en tres centros educativos de Chile: una caracterización de sus prácticas docentes. *Qualitative Research in Education*, 5(3), 255-275. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.2105>
- Mujica J., F. N. (2020). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos*, 38, 795-801. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73011>
- Oro, U. (1999). *Ciência da motricidade humana. Perspectiva epistemológica em Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras completas. Tomo IX*. España: Revista de Occidente.
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deportes y sociedades*. Léxico de praxiología. España: Editorial Paidotribo.
- Párraga P., R. A. (2018). *Sobre John Locke: contradicciones y aciertos del padre del liberalismo*. Guatemala: Universidad Francisco Marroquín.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1). Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006
- Peña T., S.; Toro A., S.; Cárcamo O., J.; Hernández M., C. & Cresp B., M. (2021). La fragmentación del conocer en Educación Física. *Retos*, 39, 231-237. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414>
- Pereyra, G. (2018). Locke y la teoría de la rebelión popular.

- Estudios Políticos*, 44, 185-201. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n44/0185-1616-ep-44-185.pdf>
- Pérez R., E. A. (2018). *Historia del deporte y la Educación Física*. Colombia: Editorial Kinesis.
- Pottstock P., E. (2014). La justicia en el pensamiento de Hobbes, Locke, Hegel y Kant. *Revista de Derecho*, 5, 353-364. Recuperado de: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RDEP/article/view/35845>
- Prados M., M. E. (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivocorporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 37, 643-651. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74256>
- Ramírez, E. (2014). *Aventura del movimiento. Los senderos de la Educación Física*. Caracas, Venezuela: Del autor.
- Reyes R., A. D. (2021a). La Educación Física o «el qué cosa» en los discursos del centro y «la periferia», en: Salazar C., H. y Parada, M. (Eds.). *Acercamientos hermenéuticos II. Sociedad, educación y epistemología*, (pp. 125-164). Universidad Adventista de Chile.
- Reyes R., A. D. (2021b). Educación Física crítica: experiencias, aplicaciones y posibilidades. El caso venezolano. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 29-51. <https://doi.org/10.24197/aeftd.0.2021.29-51>
- Reyes R., A. D. (2020a). Políticas públicas y constitución del sujeto político. *Revista Educación y Sociedad*, 18(3), 33-40. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8087896>
- Reyes R., A. D. (2020b). Enriquecimiento motor y el juego como primigenia. *Huellas*, 9, 4-8. Recuperado de: <https://cutt.ly/gFnBtld>
- Reyes R., A. D. y Reyes, C. (2020). Formación de profesores en educación física en la Micromisión Simón Rodríguez. Caso: Monagas-Anzoátegui. *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 2(4), 105-126. Recuperado de: <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/63>
- Reyes R., A. D.; Reyes R., A. & Reyes R., C. (2020). Dispositivos que median las relaciones en la clase de educación física. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 71 – 86. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941reyes5>
- Reyes, A. (2019). Motricidad humana: Algo más que un giro lingüístico. ¿Qué, del cuerpo y la Educación Física? *Revista Educare*, 23(1), 54-84. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6963157>
- Reyes, A. (2016a). *Educación ¡La clave!, ¡El riesgo!* Caracas, Venezuela: Ediciones UNEY & Fundación Editorial El perro y la rana.
- Reyes, A. (2016b). Pensar la educación física. *Diálogos Pedagógicos*, XIV(27), 107-129. Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/287>
- Rico, S. A. (2017). *Ser o no ser (un cuerpo)*. España: Seix Barral.
- Rivero H., Y. R. (2011). La educación primaria en los Códigos de Instrucción Pública de Venezuela 1843-1897. *Procesos Históricos*, 20, 50-61. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/200/20019154004.pdf>
- Rodríguez A., M. (2010). El origen del deporte contemporáneo en los países centrales y su legado en la evolución de la Educación Física. *Revista EFDportes*, 15(147). Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd147/el-origen-del-deporte-contemporaneo-en-los-paises-centrales.htm>
- Rojas, A. (1996). *Ideas educativas de Simón Bolívar*. 3ª ed. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Ruiz-Pérez, L. M.; Ruiz-Amengual, A. & Linaza-Iglesias, J. L. (2016). Movimiento y lenguaje: Análisis de las relaciones entre el desarrollo motor y del lenguaje en la infancia. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 46(12), 382-398. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/710/71047482004.pdf>
- Salgado H., A. (1994). *Juega con tu hijo... ¡Conviértelo en genio!* México: Libra Editorial.
- Sartre, J. P. (1993). *El ser o la nada*. España: Sarpe.
- Sérgio, M. (2004). El deporte y la Motricidad humana: Teoría y Práctica. *Simposio Internacional de Cuerpo y motricidad y desarrollo Humano*, 19-22 de mayo de 2004. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Sérgio, M. (1994). *Motricidad Humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Seybold, A. (1976). *Principios didácticos de la Educación Física*. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Tatián, D. (2018). La potencia de los esclavos. Conjetura sobre un silencio de Spinoza. *Revista Co-herencia*, 15(28), 225-244. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.15.28.10>.
- Tesies C., E. (2019). Control social y dispositivo pedagógico en la enseñanza por competencias (Contexto escolar del siglo XXI). *Espacio Abierto*, 28(4), 126-147. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/122/12264392007/html/>
- Tojal, J. (2004). *Da Educação Física a motricidade humana. A preparacao do profissional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trigo, E. (2000). *Fundamentos de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Madrid: Gymnos Editorial Deportiva.
- Tueros W., E. (2006). El educador, sujeto ético y político. *Educación*, 15(29), 35-51. Recuperado de: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2333>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Right to pre-primary education A global study*. París: UNESCO.
- Zárate V., A.; Castro S., U. & Tirado P., I. (2017). Crecimiento y desarrollo normal del preescolar. Una mirada desde la atención primaria. *Revista Pediatría Electrónica*, 14(2), 27-33. Recuperado de: https://www.revistapediatria.cl/volumenes/2017/vol14num2/pdf/CRECIMIENTO_DESARROLLO_NORMAL_PREESCOLAR.pdf