

Objeto y propósitos de la educación física situada



Cómo citar este artículo

Burbano-Galeano Leidy Liliana; Paz-Benavides Juan David (2022) Objeto y propósitos de la educación física situada. Revista Encuentros, vol. 20-01. Universidad Autónoma del Caribe. Doi: 10.15665/encuen.v20i01.2778

Leidy Liliana Burbano-Galeano, Universidad CESMAG, Pasto, Colombia.
llburbano@unicesmag.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-1626-1590>

Juan David Paz-Benavides, Universidad CESMAG, Pasto, Colombia.
jdpaz@unicesmag.edu.co, <https://orcid.org/pr0000-0001-8459-4341>

Recibido: 4 de agosto de 2021 / Aceptado: 15 de diciembre de 2021

El artículo se deriva de la investigación académica denominada: “Sentidos del currículo del Programa de Licenciatura en Educación Física de la Universidad CESMAG a partir de las prácticas corporales propias de las zonas Andina, Amazónica y Pacífica del departamento de Nariño”, que dio inicio el 17 de febrero de 2020 y finalizó el 18 de febrero de 2021 y fue financiada por la Universidad CESMAG. El análisis de esta tendencia responde a una de las acciones del primer objetivo específico: analizar las tendencias disciplinares de la educación física desde la perspectiva sociocultural.

RESUMEN

Este artículo da a conocer el análisis de la tendencia disciplinar educación física situada a partir de dos tópicos de discusión: objeto de estudio y propósitos. Este análisis se cimentó en la propuesta metodológica del paradigma cualitativo, enfoque histórico hermenéutico y método etnográfico, y como técnicas de recolección de información: la revisión documental y la entrevista semiestructurada. Los hallazgos dilucidan que esta tendencia tiene como objeto de estudio la corporalidad y tiene, entre otros propósitos, el propender por una educación física emancipadora y concluye que dicha tendencia dista de los preceptos tradicionales positivistas para alcanzar y tejer nuevas formas de acercarse al problema de cómo producir conocimiento, desde dónde y para quien, todo ello para construir una educación física que ayude a superar las condiciones de injusticia y desigualdad y reconozca otros saberes y metodologías de carácter emancipador que se muestran como ausentes.

Palabras clave: Objeto; propósitos; motricidad; corporalidad; educación física.

Object and purposes of situated physical education

ABSTRACT

This article has to present the analysis of the disciplinary trend in physical education based on two discussion topics: object of study and purposes. This analysis was based on the methodological proposal of the qualitative paradigm, hermeneutical historical approach and ethnographic method, and as information gathering techniques: the documentary review and the semi-structured interview. The findings elucidate that this trend has corporeality as its object of study and has, among other purposes,

to promote an emancipatory physical education and concludes that said trend is far from the traditional positivist precepts to reach and weave new ways of approaching the problem of how produce knowledge, from where and for whom, all this to build a physical education that helps to overcome the conditions of injustice and inequality and recognizes other knowledge and methodologies of an emancipatory nature that are shown to be absent.

Keywords: Object; purposes; motor skills; corporality; physical education.

Objeto e finalidades da educação física situada

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a análise da tendência disciplinar na Educação Física a partir de dois tópicos de discussão: objeto de estudo e finalidades. Esta análise baseou-se na proposta metodológica do paradigma qualitativo, abordagem histórica hermenêutica e método etnográfico, e como técnicas de recolha de informação: a revisão documental e a entrevista semiestruturada. Os achados elucidam que essa tendência tem a corporeidade como objeto de estudo e tem, entre outras finalidades, promover uma educação física emancipatória e conclui que tal tendência está longe dos preceitos positivistas tradicionais para chegar e tecer novas formas de abordar o problema de como produzir conhecimento, de onde e para quem, tudo isso para construir uma educação física que ajude a superar as condições de injustiça e desigualdade e reconheça outros saberes e metodologias de cunho emancipatório que se mostram ausentes.

Palavras-chave: Objeto; fins; habilidades motoras; corporalidad; educação física.

1. Introducción

Uno de los tópicos de indagación que posibilitan consolidar un estudio curricular en el campo de la educación física, es el análisis de las tendencias disciplinares que, para el caso específico de este ejercicio escritural, se cimienta desde una perspectiva sociocultural. A saber, el presente ejercicio se deriva de la investigación académica titulada: “Sentidos del currículo del Programa de Licenciatura en Educación Física de la Universidad CESMAG a partir de las prácticas corporales propias de las zonas Andina, Amazónica y Pacífica del Departamento de Nariño”, financiada por la Universidad CESMAG y toma como base el análisis de la tendencia disciplinar: educación física situada, con el fin de brindar elementos que permitan reivindicar, desde una perspectiva sociocultural, las prácticas corporales y las realidades contextuales de quienes ven en la educación física una oportunidad para acercarse y atender las necesidades de los contextos donde habitan, así como a una multiplicidad de opciones en tanto que el abordaje del cuerpo es la principal razón de ser de este campo disciplinar.

En el documento del Ministerio de Educación Nacional: Serie de Lineamientos Curriculares, Educación Física, Deporte y Recreación (Ministerio de Educación Nacional, 2015), se menciona que, el análisis de las tendencias disciplinares para la estructuración de los currículos, generan procesos de apropiación, así como nuevas propuestas que fundamentan la acción científica y pedagógica de la educación física, puesto que los ejercicios epistemológicos dados, en la estructuración curricular, permiten orientar el quehacer pedagógico del maestro. Por tanto, en lo que respecta a la tendencia educación física situada, esta construye conocimiento de cara a la transformación tanto del contexto como de los actores que lo componen.

Lo situado, como tendencia emergente, ha adquirido en los últimos años gran relevancia en los escenarios de las ciencias sociales y en los estudios que se derivan de ellas, no solo como discurso académico sino también como discurso político de perspectiva decolonial, así su definición hace alusión a todos aquellos conocimientos subalternos o alternativos que se tejen de manera contrahegemónica frente a sistemas de conocimiento dominantes en el mundo occidental (Piazzini, 2014). Su construcción busca apartarse de los preceptos tradicionales de las epistemologías positivistas para alcanzar, desde algún contexto en específico, una amplia visión del objeto de estudio y poder “construir nuevas formas de acercarse al problema de cómo producir conocimiento, desde dónde y para quién” (Piazzini, 2014 p.15).

Esta tendencia emergente también es relevante dentro de la educación física; tal es así que, la UNESCO (2015) afirma que uno de los elementos para garantizar una educación física de calidad, es la contextualización de los saberes e incluir a todos los actores que lo producen, sin desconocer sus particularidades de aprendizaje y su realidad inmediata.

2. Metodología

Paradigma

Este análisis de estudio se cimentó en la propuesta metodológica del paradigma cualitativo, dado que el ejercicio se basó, según Sánchez (2019) en la descripción profunda de un proceso con la finalidad de comprenderlo y explicarlo que, para el caso específico de este estudio, involucró el abordaje de dos tópicos: objeto de estudio y propósitos de la tendencia disciplinar educación física situada.

Enfoque

El ejercicio realizado se enmarcó en el enfoque histórico-hermenéutico, el cual según Arteta (2017), permite comprender, interpretar y teorizar un fenómeno o una realidad, que para fines de esta investigación se centró de manera exclusiva en el análisis de una de las tendencias disciplinares de la educación física desde una perspectiva sociocultural, acción que se orientó a partir el objetivo específico uno de la investigación arriba mencionada, para ello, la tendencia disciplinar a analizar fue: educación física situada.

Método

Así este artículo es resultado de una investigación etnográfica, en tanto reflejó y describió una visión del fenómeno estudiado a partir del punto de vista de los miembros del grupo que para el caso de este ejercicio involucró la participación de académicos, quienes brindaron una visión interna de la tendencia disciplinar a analizar, la cual contó también con la interpretación del investigador proporcionando una perspectiva externa de los acontecimientos (Cotán, 2020).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se hizo uso de la revisión documental, a partir de la cual se fundamentó la tendencia a analizar y la entrevista semiestructurada, permitió conocer la visión de algunos académicos.

Con relación a la revisión documental, Gómez, Carranza y Ramos (2017) plantean que es una herramienta que ayuda en la construcción del conocimiento y amplía los constructos hipotéticos para interpretar la realidad, a saber, esta técnica permite reunir, seleccionar y analizar información a través de la documentación sobre un fenómeno en particular, por tanto, para el desarrollo de este ejercicio se utilizó, de manera preferente y como una de las unidades de trabajo, documentos escritos sobre la tendencia disciplinar en mención, para lo cual, se hizo uso de resúmenes analíticos especializados focalizados en diez documentos, lo que permitió la realización de una síntesis de cada uno de ellos sin perder la intención de su consulta y su relación con el fenómeno estudiado. Los tópicos de análisis (objeto de estudio y propósitos) ubicados en dicho instrumento permitieron enlazar y contemplar la categoría como hallazgo para dar cumplimiento al objetivo propuesto. Y las fuentes a tener en cuenta para dicho ejercicio fueron: libros, capítulos de libro, artículos y tesis de grado a nivel posgradual.

Por su parte, la entrevista semiestructurada, admitió la construcción de un guión de preguntas formado por seis preguntas como un instrumento que orientó la conversación; no obstante, fue posible introducir, entre los diversos ítems de revisión, preguntas que surgieron de manera espontánea. El tiempo de ejecución de la entrevista semiestructurada fue de cuarenta minutos. Asimismo, esta técnica dio la posibilidad de profundizar sobre los tópicos de estudio según las características o conocimientos de la otra unidad de análisis que correspondió a un grupo de entrevistados conformado por directores de tres programas de Licenciatura en Educación Física existentes en el territorio nacional.

En lo que respecta a la sistematización de la información, se hizo uso de matrices de vaciado de información, que permitió relacionar la información recogida a través de la aplicación de los instrumentos, para lo cual se construyó una matriz, tanto para la información derivada de los resúmenes analíticos especializados como de la información extraída de las entrevistas semiestructuradas, para posteriormente, agrupar las proposiciones derivadas de las dos unidades de análisis.

Finalmente, en lo que a metodología se refiere, se verifica y se triangula la información extraída del ejercicio investigativo, todo ello al considerar, según Benavides y Gómez-Restrepo (2005) que la triangulación enriquece el estudio de un fenómeno o una realidad al darle rigurosidad, profundidad y consistencia a los hallazgos encontrados, por tanto, por medio de la triangulación, fue posible analizar, desde los dos tópicos de estudio en mención, la tendencia disciplinar: educación física situada. La siguiente tabla, expone los elementos metodológicos utilizados para el desarrollo de la investigación.

Tabla 1. Metodología de la investigación

Objetivos específicos	Acción	Categoría	Técnica	Instrumento	Unidad de trabajo
Analizar las tendencias disciplinares de la educación física	Identificar la tendencia disciplinar educación física situada	Educación física situada	Revisión documental	Ficha de resumen analítico especializado	10 documentos
			Entrevista semiestructurada	Guión de entrevista	3 directores de Programas de Licenciatura en Educación Física

Fuente: elaboración propia

Resultados y discusión

Los resultados que se derivan de los hallazgos en torno a la tendencia disciplinar educación física situada se construyen a partir de dos tópicos y a la vez categorías de análisis: objeto de estudio y propósitos. Lo anterior, se expone de manera gráfica en la Tabla 2. Resultados educación física situada.

Tabla 2. Resultados educación física situada.

Tendencia	Tópico de análisis	Resultados
Educación física situada	Objeto de estudio	Corporalidad como practica social y cultural. Corporalidad y el medio natural. Corporalidad como constructora de saberes y metodologías otras.
	Propósitos	Reivindicar la noción de corporalidad. Definir un lugar otro. Propender por una educación física emancipadora. Reconocer saberes y metodologías otras.

Fuente: elaboración propia

Objeto de estudio

Con relación al tópico: objeto de estudio, tanto en la revisión documental como en las reflexiones presentadas por los directores participantes de los distintos Programas de Licenciatura en Educación Física, se vislumbra que la educación física situada tiene como objeto de estudio la corporalidad, pero sobre él se constatan algunos hallazgos que aparecieron de manera reiterativa y transversal a la constitución de dicho objeto de estudio, a saber, la corporalidad como práctica social y cultural, la corporalidad y el medio natural y la corporalidad como constructora de saberes y metodologías otras, y en definitiva, dichos hallazgos hacen alusión a que las manifestaciones o prácticas corporales propias de un contexto o medio natural producen saberes alternativos por ende contrahegemónicos.

En cuanto a la corporalidad como práctica social y cultural, Taborda de Oliveira (2012) la establece como un conjunto de prácticas corporales que expresan, comunican e interactúan con el propósito de humanizar las relaciones entre los individuos y de estos con la naturaleza, y en palabras de Libaak (2017), el conjunto de prácticas corporales como prácticas sociales se componen y recomponen a partir de las interacciones culturales socioculturales. Para Gallo (2012), la corporalidad es potencia al ser portadora de un lenguaje que simboliza, expresa y significa, en ese sentido, la corporalidad como práctica social y cultural permite el acercamiento a las diferentes expresiones situadas en distintos escenarios socioculturales, así como a las formas cómo las personas o los diferentes grupos sociales construyen sus identidades, sus formas de ser/hacer/decir y sentir en el mundo.

Este acercamiento brinda la posibilidad de superar la visión tradicional y hegemónica reproducida en el campo de la educación física, puesto que brinda elementos para comprender los lugares como escenarios amplios, dinámicos y complejos y a la vez a los individuos como sujetos diversamente culturales y corporales que establecen una relación con el mundo de acuerdo a un determinado legado cultural.

Dicha superación, llevaría a valorar las prácticas corporales y a la vez sociales y culturales de las poblaciones existentes en el territorio latinoamericano, así como la potencia creativa que teje cada individuo en consonancia con el lugar que habita, no obstante, y según Oliveira (2012) ello es posible en la medida que se reconozcan no solo las diferencias culturales sino también las diferencias corporales, así como la diversidad, la pluralidad, la singularidad y la historia corporal que, en la realidad latinoamericana se encuentra marcada por la explotación, la discriminación y la marginalización.

Según Taborda de Oliveira (2012), las prácticas corporales y a su vez culturales y sociales fueron excluidas al momento de trazar una educación física en América Latina; más bien, esta se adaptó a los lineamientos hegemónicos desechando otras formas posibles de acercarse a la riqueza corporal existente en los territorios de la región y terminó por adoptar de manera acrítica el legado europeo tomando distancia de las experiencias y realidades propias relacionadas con los problemas y necesidades sociales y más bien acercándose a unas clases de educación física donde lo que vivencian lo sujetos no necesariamente es lo que los simboliza corporalmente.

Con relación a la corporalidad y el medio natural, es preciso señalar que desde una perspectiva sociocultural y desde la teoría crítica del desarrollo, Gudynas (2015), ofrece una valoración diferente del concepto naturaleza, en contraposición a la noción dominante que prevalece en los escenarios académicos que, según Valiente (2017), está anclada al control, manipulación, despojo y explotación del medio natural.

A lo anterior, Gudynas (2015) presenta una noción alternativa de la naturaleza, tomando como referente los aportes epistemológicos de las cosmovisiones indígenas no occidentales y del enfoque biocéntrico, al considerar que la naturaleza, o más bien la Pachamama, “tiene derecho a que se respete integralmente su existencia, mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos” (Gudynas, 2011, p.241).

Dicha noción valora a la Pachamama como un sujeto no fragmentado que forma parte de una comunidad social, que es “fuente de vida, genera sensibilidades, reciprocidad, complementariedad, correspondencia entre humanos y comunidad” (Valiente, 2017, p. 164), y no la valora como una entidad dualista sobre la cual se soporta la actual ofensiva extractivista que, en palabras de Burbano (2015), es entendida como un renovado ciclo de profundo y rápido avance de expropiación, despojo y mercantilización de la naturaleza.

Para Coto (2008), esta valoración alternativa brinda elementos epistemológicos que hacen posible la comprensión de que el medio natural es un universo de posibilidades, pero también de incertidumbres para la educación física puesto que, el adentrarse al medio natural implica acercarse a escenarios desconocidos y de nuevas experiencias por la rica variabilidad de la que goza; no obstante, esas implicaciones puede traer consigo la toma de conciencia, a través de la percepción corporal, de que los sujetos son parte de la naturaleza, “basta con trasladarse a las zonas rurales y detenerse a observar el comportamiento natural de las niñas y los niños en las diferentes comunidades, para obtener un criterio profundo de lo que significan las actividades naturales para estas poblaciones” (Coto, 2008, p. 60).

Es decir que, el adentrarse al mundo natural implica a su vez adentrarse a un mundo social y cultural y por ello, se precisa que los procesos impartidos por los profesionales en Educación Física estén en consonancia con las particularidades y realidades culturales y ambientales, de modo que, según Coto (2008), las diversas acciones que se presenten para ser desarrolladas en la naturaleza, sean respuestas justas y atiendan los intereses colectivos de las comunidades de ahí que una tarea del profesional en educación física sea el diagnosticar y conocer con rigurosidad las particularidades contextuales, con el fin de realizar propuestas y acciones coherentes y no discordantes, pues tanto el mundo cultural como el mundo natural constituyen la fortaleza de las comunidades rurales (Casas, 2011).

En lo que respecta al hallazgo corporalidad como constructora de saberes y metodologías otras, esta hace alusión a que las manifestaciones corporales propias de un contexto cultural producen conocimiento, a saber, la corporalidad es un andamiaje de posibilidades para el conocimiento del mundo, puesto que a partir de las percepciones corporales y aunado al legado cultural, los sujetos establecen contacto con el medio natural y social (Taborda de Oliveira y Fernández, 2010). Dicho contacto es el que lleva a los sujetos a reflexionar sobre la complejidad de la naturaleza humana, la sociedad y sus constituyentes, y es justamente ahí, en dichas reflexiones, donde la corporalidad, como vehículo esencial de construcción de subjetividad y de reconocimiento del otro, puede propender por la construcción de un conjunto de saberes y metodologías que no desconozca que “los cuerpos se encuentran, se extrañan, entran en conflicto, se reconocen y se acercan desde lo que cada individuo es capaz de sentir, producir y criticar en la cultura” (Taborda, 2012, p. 218).

Desde una perspectiva sociocultural, los saberes y metodologías otras, hacen referencia a “un enfoque del conocimiento social que no se sitúa en el ámbito de la modernidad eurocéntrica, sino que busca desarrollar una racionalidad diferente” (Germana, 2010, p. 212) centrando su atención en la construcción de conceptos y métodos que estén en consonancia con la realidad histórica y social de América Latina y en contraposición a la concepción dualista y evolucionista que se presenta sobre ella, así como a la manera eurocéntrica de conocer la vida social (Germana, 2010).

En efecto, el enfoque en mención propende por el desarrollo de un conocimiento alternativo a la racionalidad occidental que impera en el campo de la educación física de los países latinoamericanos, la cual no ha permitido que haya una construcción epistemológica para este campo disciplinar pensada desde la región, es decir, pensada desde la riqueza de sus prácticas corporales, pero también desde sus especificidades, a saber, desde sus concepciones de mundo, problemas y necesidades. En ese sentido, al hablar de epistemologías otras, es preciso retomar los aportes de Santos (2009), al referirse a aquellos conocimientos que reflexionan sobre la realidad a partir de un ejercicio diagnóstico fundamentado en

la crítica con el fin de formular y legitimar alternativas que promuevan la emancipación y la autonomía de las diferentes grupalidades.

Asimismo, Santos (2010) señala que, para desarrollar una epistemología desde dicho enfoque, se debe tener en cuenta las siguientes proposiciones: a. la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo, b. la diversidad del mundo es infinita: diferentes maneras de pensar, de sentir, de actuar, diferentes formas de relación y c. la gran diversidad del mundo no puede ser monopolizada por una teoría general y para ello se debe buscar plurales formas de conocimiento.

Al respecto, la primera proposición alude a que el campo de la educación física va más allá de la visión dicotómica propuesta por la racionalidad occidental basada en la competencia, la clasificación, la jerarquía y el rendimiento deportivo; la educación física es mucho más amplia, más corporal y vivencial y estimula el conocimiento de diferentes culturas y prácticas corporales, así como su comprensión a partir de una realidad situada (Taborda, 2012).

Con relación a la segunda proposición, la educación física puede ser un vehículo que permita comprender y valorar la diversidad, la pluralidad, así como las diferencias culturales y corporales, realidad que representa la idea misma de América Latina, una región llena de contradicciones, complejidades y diversas polifonías, pero también de violencias y exclusión.

Y en cuanto a la tercera proposición, es importante, según Santos (2006), atender las señales y pistas que existen en el campo de la educación física y que se presentan como posibilidades y alternativas de construcción de un campo disciplinar que propenda no solo por otras formas de producción del conocimiento, sino también por la liberación, autonomía, autodeterminación e intereses de las colectividades que, para el caso de los pueblos latinoamericanos, se encuentran marcados por la explotación, discriminación y la marginalización propias del actual sistema de dominación: capitalista, patriarcal y colonial, cimentado en la racionalidad ilustrada, modelo que sometió, no solo la diversidad epistemológica existente en el mundo sino también el sentido de la vida y las prácticas sociales y culturales, a un paradigma dominante de corte eurocéntrico (Santos, 2018).

Propósitos de la educación física situada

El tópico de estudio: propósitos de la educación física situada, y en consonancia con los hallazgos y discusión del primer tópico de estudio, propone: reivindicar la noción de corporalidad, definir un lugar otro, propender por una educación física emancipadora y reconocer saberes y metodologías otras. Gallo (2009) señala que lo corporal es el lugar en que somos, ello significa que la relación que los seres humanos establecen consigo mismos, con los otros y con el medio solo es posible a través de la corporalidad y por ello se debe ubicar al cuerpo en el espacio de lo sensible, vivencial y experimental y es desde esa dimensión simbólica del cuerpo que reivindica la noción de corporalidad, tomando así distancia de los planteamientos esencialistas y reduccionistas cimentados en la tradición cartesiana.

Reivindicar la noción de corporalidad significa comprender lo corporal como un elemento valioso para entender los problemas que se presentan en el campo de la educación física y también como una posibilidad de cambiar tanto su pensamiento como su práctica en América Latina; territorio complejo, múltiple y profundamente polifónico que comparte incontables experiencias de exclusión, marginalización y violencias y que de manera inexcusable, la Educación Física se ha convertido en vehículo de su afirmación (Taborda, 2012).

Reivindicar la noción de corporalidad significa a su vez la posibilidad de reescribir los anales mismos de la educación física y de construir un campo disciplinar que combata, no solo la exclusión de las diferencias corporales y culturales sino también la violencia que históricamente ha reproducido, y así contribuir a una vida digna para los más desposeídos, puesto que los modelos dominantes de la educación física, como se encuentran planteados en la actualidad, favorecen muy poco a un cambio esencial en la

cultura de los diversos pueblos latinoamericanos con respecto a las concepciones del cuerpo, de ahí la necesidad, como lo afirma Gallo, et al. (2018), de deconstruir o desmontar las estructuras y artefactos tradicionales y dominantes de la educación física, para que como campo disciplinar y escenario de investigación, brinde las herramientas a todos los involucrados y se acerquen a las diferentes culturas, pero primero y ante todo conozcan la suya propia, así como su cuerpo y su vida como lo sugiere Taborda (2012), a saber, el cuerpo es el lugar donde se constituye subjetividad e intersubjetividad (Rodríguez y Viñes, 2020).

Para hacer posible dicha emergencia, es importante que el campo disciplinar tenga en cuenta entre sus herramientas el definir un lugar otro que haga posible la interacción entre los involucrados, que en palabras de Bhabha (1994), se comprende como un entre-lugar, como un escenario distinto cuyo encuentro valore las experiencias o el modo en que el cuerpo manifiesta sus actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones (Aranda, et al, 2020). Ello con el fin de ampliar las posibilidades de escucha y comprensión de cara al reconocimiento del otro, en ese sentido, “el entre-lugar es el espacio que compartimos cuando nos encontramos con una cultura que para nosotros es extraña. No es más mi espacio o tu espacio, se trata de nuestro espacio” (Taborda, 2012, p.115).

Un espacio donde la interacción y el encuentro con otra cultura admita la diferencia y deseche así posibles problemas para su entendimiento y comprensión, y ello es posible en la medida en que se abra paso a la deconstrucción, como trabajo que nunca puede estar acabado ni cerrado (Frare, 2019), de estructuras predefinidas que ocultan otras formas de concebir y hacer educación física a partir de las necesidades, intereses, perspectivas y experiencias de quienes participen, de ahí que la deconstrucción

Para ello, y en palabras de Gallo (2009), todo encuentro puede provocar diferentes aspectos subjetivos propios de la corporalidad como son actitudes, motivaciones, circunstancias, afectos, sentimientos y emociones que devienen en placer o descontento, y todo lo que los participantes experimenten en el lugar otro creará en ellos otra condición o perspectiva en tanto que en dicho encuentro, y contrario a los postulados tradicionales de la educación física, no hay nada definido, situación que les permite comprender las particularidades que estas provocaciones subjetivas disímiles adquieren en el encuentro con el “Otro” (Firpo, 2019) tal y como sucede y no como la imaginan, pero ello depende de la voluntad e iniciativa en la toma de decisiones de quienes participen, a saber, el reconocimiento del “Otro”, radica en considerar la condición, límites y concepción de vida del sujeto que es diferente a mí, y a su vez es una posibilidad para acrecentar mi mundo y mi inherente forma de pensar que se fundan desde un lugar otro o entre lugar, que en todo caso, no es semejante al mío. “Con ello se fundamenta el reconocimiento al momento de aceptar que tengo un Otro al lado, frente a mí que piensa, que vive, que ve de diferente forma que Yo” (Pitrón, 2010, p.14), y que es a través del “Otro” que “Yo” soy capaz de construir una identidad y un cotidiano vivir que cobra sentido.

En dicho encuentro se busca propender por una educación física emancipadora. Entiéndase, en palabras de Freire (2008), el concepto de emancipación como un acto colectivo a partir del cual se adopta una actitud crítica al momento de analizar y desafiar las estructuras de poder existentes, por su parte Prieto (2013), señala que este hace alusión a la interacción entre querer/saber/poder, ello se refiere a que todas las propuestas que se tejen bajo una pretensión crítica, reconocen el potencial transformador que poseen los sujetos involucrados, lo cual permite reconocer y comprender que, si se quiere propender por una transformación, ello se logra si se actúa de manera colectiva y desde una perspectiva crítica social.

Dicha perspectiva, según López (2012), está cimentado en un interés propio del saber de carácter emancipador y “parte del reconocimiento de una situación problema, insostenible e intolerable, que hay que transformar; una situación límite, en palabras de Freire, que se necesita superar” (Prieto, 2013, p. 157), por ello, quienes se interesen por un saber de carácter emancipador tienen como propósito

principal el pretender superar las condiciones de injusticia y desigualdad que suceden en los diferentes lugares situados donde se movilizan y propender así por la libertad y la autonomía de los actores.

En ese sentido, es preciso mencionar que en el escenario de la educación física, y en ella sus profesionales, urge fomentar el quehacer bajo una perspectiva crítica y claramente emancipadora, ello supone no solo “un esfuerzo por lograr un mayor grado de libertad, justicia e independencia entre los seres humanos” (López, 2012, p. 157), sino también un esfuerzo por reconocer otros saberes y metodologías de carácter emancipador que se tejen en este campo disciplinar.

Los saberes y metodologías otras, como enfoque de conocimiento social que propende por el desarrollo de un conocimiento alternativo a la racionalidad occidental, están subvalorados y a su vez ausentes, no obstante, hay una búsqueda por su valorización y por convertir dicha ausencia en presencia, ello es en palabras de Santos (2006) y desde la sociología de las ausencias, transformar lo imposible en posible. Asimismo, se toma la postura de Wright, citado por Binimelis-Espinoza y Roldán (2017), al señalar que, “la búsqueda de las ausencias es una cualidad mental que implica pensar agudamente en fenómenos olvidados, y por medio de un ejercicio crítico, desentramar sus características primordiales” (pp. 225-226).

Para el caso específico del escenario de la educación física, la mayor trampa para todos, en palabras de Santos (2019), es reducir su realidad a lo que existe, a saber, reducir la realidad de este campo disciplinar a la idea de que la única y válida noción de cuerpo es la dicotómica y que las tendencias que la pueden orientar son la higienista y la deportivista bajo preceptos competitivos y productivos.

Esta monocultura del saber presente en los escenarios de la educación física se constituye como único saber y muestra, como lo mencionaría Santos (2019), como ausentes muchos otros saberes que podrían estar presentes, como sucede con aquellos saberes que se tejen desde las teorías críticas decoloniales, los cuales ofrecen un acercamiento sobre los anales de la educación física en la región, así como la llegada del deporte a los escenarios educativos, con el propósito de reflexionar tanto las prácticas como los discursos que finalmente se terminaron por naturalizar en este campo disciplinar. Comprender esta construcción lleva a trazar nuevos supuestos epistemológicos y metodológicos acordes con la realidad y los contextos situados.

Lo anterior implica un arduo ejercicio de reflexión y crítica que debe transitarse desde el espacio corporal como primer territorio de lucha y resistencia, pero también de transformación de todo vestigio colonial que la educación física, fundamentada en los discursos deportivizados, higienistas y de salud, se ha encargado de racializar (Fanon, 2009), discriminar y violentar (Osorio, 2013).

Desde las teorías críticas decoloniales, es posible reflexionar epistemológicamente el campo disciplinar en tanto ofrecen nuevas perspectivas y acceso a otro tipo de saberes y metodologías, a saber, según Santos (2010), existe una ecología de saberes, lo que supone una gran diversidad epistemológica y metodológica que va más allá de los supuestos del conocimiento científico impartidos en la educación física, no obstante, ello no se trata de ultrajar el conocimiento científico dominante en la disciplina, sino de crear un nuevo tipo de relación entre el conocimiento científico y otros tipos de saberes que conlleve a brindar oportunidades a aquellos saberes que intervienen de manera amplia en discusiones epistemológicas con la intención de aportar a la construcción de una educación física que trabaje en pro de la independencia y emancipación de los involucrados: actores con cuerpos y corporalidades diversas, así como con pensamientos y propósitos divergentes tal y como sucede en la zona andina, amazónica y pacífica de la región. A continuación, algunas aproximaciones:

En cuanto a la zona andina, lo corporal, según Barajas (2016) podría ser entendido como una práctica social, en tanto existe un diálogo constante con la naturaleza, pues cuerpo y naturaleza o cuerpo y territorio son interdependientes, no existen por separado.

En culturas como la andina el cuerpo no es una entidad discreta separada del resto, sino un elemento, diríamos una persona más del tejido de la naturaleza... en los Andes, cada cuerpo es en sí mismo un ayllu interno (familia humana, natural y sagrada) similar al ayllu externo... el cuerpo es así un tejido atado al tejido de la pacha externo del que forma parte, un universo “íntimo”, vinculado con el universo externo a la persona (Rengifo, 2012, pp.66-67).

Las posibilidades de interpretación de la corporalidad existente en la región andina deben partir del principio de que cuerpo y naturaleza no existen por separado, sino que se tejen como construcción social y cultural y bajo el vínculo de lo colectivo para dar paso a los procesos identitarios que emergen en lo comunitario. En ese sentido, las corporalidades propias de la región andina distan, en muchos casos, de la concepción dualista de cuerpo que se ha reproducido en el campo de la educación física, más bien dan paso, a otras formas posibles de abordar lo corporal y ofrecen sus saberes y metodológicas propias para su comprensión.

En lo que respecta al elemento corporal de las comunidades asentadas en la región amazónica, según Franky & Mahecha (2010), se forma a partir de una construcción de cuerpo individual, pero en estrecha relación a la noción de cuerpo social, a saber lo corporal está asociado a las dinámicas del territorio, pues las acciones de los sujetos están determinadas por las labores que ejercen con la naturaleza: pesca, caza y el labrar la tierra configuran un cuerpo individual en diálogo con el cuerpo social en tanto cuidado mismo se hace de la naturaleza.

Hay una relación recíproca y en continua construcción armoniosa y en equilibrio que determina la acción misma de los sujetos y que se visualiza en sus emociones, determinaciones y comportamientos.

Las nociones de cuerpo y persona de una sociedad se inscriben y configuran la subjetividad de las personas y, de forma consciente e inconsciente, estructuran percepciones, emociones, raciocinios, decisiones y acciones. Por ello dichas nociones y las prácticas (...) se manifiestan e inciden en los más variados aspectos como la identidad étnica, la socialización de los niños, la moralidad, la alimentación, la enfermedad y los valores estéticos (Franky y Mahecha, 2010, p. 115).

La corporalidad en el contexto amazónico es un complejo simbólico y cultural que busca tomar distancia de la concepción hegemónica del cuerpo, puesto que no hace un abordaje de la diversidad cultural y subvalora el elemento corporal de las comunidades asentadas en la región, desechando así la posibilidad de potenciar su dimensión axiológica, pedagógica, social y cultural en tanto que en la corporalidad “cuerpo y naturaleza parecen moverse enlazados en la ejecución de una danza ritual” (Rengifo, 2012, p. 55).

Y con relación a la corporalidad en el contexto del pacífico, esta tiene un fuerte elemento de resistencia y de memoria colectiva visible en sus prácticas sociales y cotidianas. Los cuerpos se conjugan como una herramienta de empoderamiento expresada en sus músicas, bailes, comidas y demás prácticas tradicionales. Como sujetos racializados (Fanon, 2009), la población negra no solo ha sido excluida de los contextos sociales sino también de los escenarios educativos, en tanto los contenidos escolares están fundamentados en currículos excluyentes que no reconocen la diversidad cultural y la construcción y producción de saberes y metodologías propias de la población afro.

En ese sentido, reconocer los saberes y metodologías otras significa, por un lado, tener en cuenta la realidad y los recursos propios del lugar y por otro, materializar sus prácticas concretas, es decir, sus métodos, sus pedagogías, sus contenidos de aprendizaje y sus experiencias, ello con el fin de generar un espíritu crítico en el educando respecto a su cultura corporal y en consonancia con otro mundo posible, a saber, un mundo justo, democrático y equilibrado en sus relaciones con la naturaleza.

3. Conclusión

Como tendencia emergente y decolonial, lo situado, no solo viene siendo relevante como discurso académico sino también como discurso político. Su construcción busca apartarse de los preceptos tradicionales de las epistemologías positivistas para alcanzar una amplia visión del objeto de estudio y poder construir nuevas formas de acercarse al problema de cómo producir conocimiento, desde dónde y para quién.

La educación física situada vislumbra como objeto de estudio la corporalidad, la cual se consubstancia con la práctica social y, como potencia creativa es portadora de un lenguaje simbólico, expresivo y con significado, lo cual permite el acercamiento a distintos escenarios situados y a los modos como se constituyen las diferentes grupalidades a partir de sus manifestaciones culturales y corporales poco visibilizadas en los escenarios de la educación física de legado occidental.

La corporalidad, como objeto de estudio de la educación física situada muestra a la corporeidad como una dimensión humana que, conjuntamente con la motricidad, es capaz de generar transformaciones en el contexto inmediato del actor.

Como objeto de estudio, la corporalidad valora el medio natural como sujeto no fragmentado que forma parte de una comunidad y brinda elementos epistemológicos para la comprensión del universo de posibilidades e incertidumbres que ofrece la Pachamama al campo de la educación física.

La corporalidad como un andamiaje de posibilidades para el conocimiento del mundo a través de la percepción corporal y el legado cultural, propende por la construcción de otros saberes y metodologías que se encuentren en consonancia con la realidad sociocultural de América Latina, así como con su riqueza corporal, concepciones de mundo, problemas y necesidades, con el propósito de promover la emancipación y autonomía de los actores.

La educación física situada propone reivindicar la noción de corporalidad, a saber, comprender lo corporal como un elemento para entender los problemas que presenta el campo disciplinar y rescribir la historia misma de la educación física para combatir la exclusión y la violencia que por tradición ha reproducido.

Dicha tendencia disciplinar también propone definir un lugar otro donde se encuentren y se valoren las experiencias o las distintas formas de ser y estar en el mundo de manera corporal de cara a la escucha, comprensión y reconocimiento del Otro. Y propende por una educación física emancipadora que supere las condiciones de injusticia y desigualdad y reconozca otros saberes y metodologías de carácter emancipador que se muestran como ausentes pero que podrían estar presentes.

Referencias bibliográficas

- Arteta, C. (2017). *Hermenéutica, pedagogía y praxeología*. Barranquilla: Universidad Libre Seccional Barranquilla.
- Ávila, M., Aranda, I., Cruz, R., Fernández, M. & Pérez, O. (2020). Comparación entre la percepción corporal y el índice de masa corporal en estudiantes de secundaria de dos municipios de Yucatán. *Horizonte Sanitario*, 19(1), 115-126. <https://doi.org/10.19136/hs.a19n1.3548>
- Barajas, L. (2016). Prácticas sociales y cuerpos recuperados: reconfigurar lo propio para sobrevivir. *Revista Nómadas* 45, 253-262. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_45/45-16B-Practicas-sociales.pdf
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), 118-124. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Binimelis-Espinoza, H. & Roldán, A. (2017). Sociedad, epistemología y metodología en Boaventura de Sousa Santos. *Revista de Ciencias Sociales Convergencia*, 24(75), 215-235. <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/>

[v24n75/1405-1435-conver-24-75-00215.pdf](#)

- Burbano, L. (2015). Militarización como dispositivo de control territorial en la zona limítrofe Tumaco- San Lorenzo (1999-2014) (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Repositorio institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/54622>
- Casas, R. (2011). Encuentros con la naturaleza y la cultura en América Latina. *Revista Praxis* (67), 107-119. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/5051/4833>
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103.
- Fanon, F. (2009). Los condenados de la tierra. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Firpo, M. (2019). Fronteras simbólicas. Aproximación a las discusiones sobre los procesos regulados de construcción de la otredad. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 4(1), 47-57.
- Franky, C. & Mahecha, D. (2010). "Noción de cuerpo y persona entre los Nukak Baka "gente verdadera" de la Amazonía Colombiana". En: E. Londoño (Ed.) *Cuerpos amerindios. Arte y cultura de las modificaciones corporales* (pp 50-71). Bogotá: Banco de La República.
- Frare, F. (2019). Deconstrucción y filosofía de la ciencia. Práctica, contextualismo y crítica. *Páginas de Filosofía*, 20(23), 59-82.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. San Pablo: Paz y Tierra.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Revista Estudios Pedagógicos*, 35(2), 231-241. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514137013.pdf>
- Gallo, L. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), 825-843. <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338573003.pdf>
- Gallo, L., Gómez, S. & Planella, J. (2018). Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 30 (1), 179-194. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57351>
- Germana, C. (2012). Una epistemología otra: el proyecto de Aníbal Quijano. *Revista Nómadas* (32), 211-220. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n32/n32a14.pdf>
- Gómez, D., Carranza, Y. & Ramos, C. (2017). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Revista Chakiñan*, 1, 46-56.
- González, C. (2013). *Educación física para la vida*. Barcelona: INDE.
- Gudynas, E. (2011). Los derechos de la Naturaleza en serio. Respuestas y aportes desde la ecología política. En: A. Acosta & E. Martínez (Comp.) *La naturaleza con derechos. De la filosofía a la política* (pp. 239-289). Abya Yala y Universidad Politécnica Salesiana.
- Gudynas, E. (2015). *Derechos de la Naturaleza: ética biocéntrica y políticas ambientales*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Libaak, S. (2017). *Las prácticas corporales alternativas en las clases de educación física del nivel secundario* (Tesis de Maestría). Córdoba: Biblioteca Digital Producción Académica, repositorio Universidad Católica de Córdoba, Sistema de Bibliotecas de la UCC. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/id/eprint/1420>
- López, V. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Revista Estudios Pedagógicos*, 38(especial), 155-176. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38nespecial/art09.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Serie lineamientos curriculares Educación Física, Recreación y Deporte*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Osorio, D. (2013). *Repensar la educación física actual: reflexiones epistemológicas desde la teoría crítica decolonial* (Tesis de pregrado). Bogotá: Universidad Libre. Repositorio institucional. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11537/Repensar%20la%20Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20Actual%20reflexiones%20epistemol%C3%B3gicas%20desde%20la%20teor%C3%ADa%20cr%C3%ADtica%20decolonial.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Piazzini, C. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la Universidad. *Revista*

Geopolítica (s), 5(1), 11-33. https://doi.org/10.5209/rev_GEOP.2014.v5.n1.47553

- Pitrón, D. (2010). El reconocimiento del otro: un punto necesario a pensar en el espacio educativo (Tesis de Pregrado). Santiago de Chile: Universidad de Chile. Repositorio institucional http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/109958/pitron_da.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Prieto, A. (2013). Pedagogía y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire. *Revista Innovación Educativa*, 13(63), 155-160. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n63/v13n63a10.pdf>
- Rengifo, G. (2012). "Interculturalidad y educación física en la escuela rural andina. "Adestrar el cuerpo para vencer a la naturaleza o criar el cuerpo para dialogar con ella"". En: J. Ishizawa y G. Rengifo. (Comp.). Diálogos de Saberes. Una aproximación epistemológica. (pp.53-70). Perú: AMC EDITORES SAC.
- Rodríguez, N. B. y Viñes, N. (2020). Cuerpo y prácticas corporales. Tiempo libre y ocio en tiempos de pandemia. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 355-378. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.355-378>
- Santos, B. (2006). Capítulo 1. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. En: B. De Sousa Santos (Comp.), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (pp. 1-31). Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Editorial Trotta.
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Taborda, M. y Fernández, A. (2010). Educación Física, corporalidad, formación: notas teóricas. *Revista Educación Física y Deporte*, 29(2), 227-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3646289>
- Taborda, M. (2012). Reinventar la Educación Física como práctica social contra una tradición de violencia y de exclusión. *Revista Estudios Pedagógicos*, 83(1), 111-123. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38nespecial/art07.pdf>
- UNESCO. (2015). *Educación física de calidad (EFC). Guía para los responsables políticos*. Paris: UNESCO.
- Valiente, S. (2017). Eduardo Gudynas. Derechos de la Naturaleza: ética biocéntrica y políticas ambientales. *Revista Iberoamericana de Viticultura, Agroindustria y Ruralidad*, 3(10), 162-166. <https://www.redalyc.org/pdf/4695/469549496009.pdf>