

Producción epistemológica en Educación Física. Contribución de la dialéctica platónica Epistemological production in Physical Education. Contribution of Platonic dialectics

*Felipe Nicolás Mujica Johnson, **Rocío Fernanda Concha López
*Universidad Autónoma de Chile (Chile), **Universidad Católica de Temuco (Chile)

Resumen. La hegemonía de la filosofía positivista en torno a la investigación ha disminuido, favoreciendo el desarrollo de estudios epistemológicos que se cuestionan por el conocimiento que fundamenta cada ámbito científico. En el caso de la Educación Física, se aprecian un auge de los estudios epistemológicos que analizan premisas filosóficas y científicas de corte particular presentes en dicha disciplina pedagógica. El objetivo de este trabajo es comprender el método dialéctico platónico y su potencial para la generación de estudios epistémicos. En segundo lugar, se tiene como objetivo hacer una aplicación de la dialéctica a la EF, dando algunos ejemplos que han contribuido a esclarecer este tipo de producción académica. En términos metodológicos, este artículo es de corte teórico y sigue una vía de ensayo, basado en la reflexión y en el análisis de una teoría específica del filósofo Platón. Los resultados indican que la dialéctica platónica se presenta como un enfoque epistémico orientado a producir conocimiento que se centra en principios metodológicos generales y no en un diseño metodológico exhaustivo o sistemático que indique todos los pasos a seguir en su aplicación. De sus principios se derivan dos modos generales de producción epistémica, la vía ascendente y la descendente. Estas vías se han reconocido implícitamente en diferentes trabajos epistemológicos en el campo de la Educación Física, referida a discusiones ontológicas, culturales y pragmáticas. Así, se considera que la dialéctica platónica podría contribuir en la fundamentación de los futuros estudios epistemológicos que se desarrollen en materia de Educación Física y deporte.

Palabras clave: epistemología, Educación Física, filosofía, ciencia, dialéctica.

Abstract. The hegemony of positivist philosophy in research has diminished, favoring the development of epistemological studies that question the knowledge that underlies each scientific field. In the case of Physical Education, there has been a boom in epistemological studies that analyze philosophical and scientific premises of a particular nature present in this pedagogical discipline. The objective of this work is to understand the Platonic dialectical method and its potential for the generation of epistemic studies. Secondly, it aims to make an application of dialectics to PE, giving some examples that have contributed to shed light on this type of academic production. In methodological terms, this article is theoretical and follows an essay approach, based on the reflection and analysis of a specific theory of the philosopher Plato. The results indicate that the Platonic dialectic is presented as an epistemic approach oriented to produce knowledge that focuses on general methodical principles and not on an exhaustive or systematic methodological design that indicates all the steps to be followed in its application. Two general modes of epistemic production are derived from its principles, the bottom-up and top-down pathways. These paths have been implicitly recognized in different epistemological works in the field of Physical Education, referring to ontological, cultural and pragmatic discussions. Thus, it is considered that the Platonic dialectic could contribute to the foundation of future epistemological studies developed in the field of Physical Education and sport.

Keywords: epistemology, Physical Education, philosophy, science, dialectics.

Introducción

La actividad pedagógica a nivel general y en sus disciplinas específicas, como la Educación Física (EF), se encuentran asociadas a las variadas perspectivas epistemológicas que influyen su acontecer. En este contexto, cobran sentido los términos de epistemología de la educación (Gómez-Sarmiento, 2021; Siegel, 2017) y epistemología de la EF (Chaverra & Uribe, 2007; Kirk, 2010; Mujica, 2020a, 2020b). Para comprender estos términos se hace necesario tener una noción conceptual del significado *epistemología*. De acuerdo con Ferrater (1994), esta última puede ser entendida como la teoría del conocimiento que, en un tiempo, se acotó al ámbito filosófico y, con la influencia de la

filosofía anglosajona, se extendió a las ciencias particulares. Según Zamora (2009), “la epistemología estudia la naturaleza y validez del conocimiento. También ha sido llamada Teoría del conocimiento (términos más comúnmente usados y difundido por los alemanes e italianos), o gnoseología (utilizado frecuentemente por los franceses)” (p. 17).

Se considera que en el ámbito de la educación es posible identificar dos niveles de argumento epistemológico, uno de corte principalmente filosófico (ciencia general) (Dewey, 2004; Hegel, 2015; Mujica, 2022a; Mujica & Orellana, 2021a; Savater, 1997) y otro de carácter más científico particular (ciencias naturales, ciencias sociales, ciencias de la actividad física y el deporte, ciencias de la educación, etc.), como las teorías psicológicas del aprendizaje en educación (Ausubel, 2002; Bruner, 2001; Piaget, 2001). Ambos niveles de argumentación representarían bases teóricas de la pedagogía, pero su carácter epistemológico sería distinto. No obstante, ambos niveles pueden

Fecha recepción: 16-02-22. Fecha de aceptación: 26-05-22

Felipe Nicolás Mujica Johnson
felipe.mujica@uautonoma.cl

ser integrados en un mismo texto o discurso por la misma autoría, ya que existen variadas personas epistemólogas que fueron o son parte del campo científico general (filosofía) y, a su vez, del específico, como el caso de Vygotsky (1995, 2009), Freire (1990, 1993 2008) y Chomsky (2016). Ello se debe a que no son categorías excluyentes y un investigador puede tener intereses epistemológicos de corte más general o específico. Cabe destacar, que el entendimiento de la filosofía como una ciencia general es respaldado por personalidades de la corriente fenomenológica como Stein (2005), Scheler (1966) y Von Hildebrand (2000). No obstante, tal como explica Fullat (2008), el significado de la filosofía no es el mismo en las diferentes épocas históricas, en las diferentes tradiciones culturales y en las diferentes corrientes filosóficas. Por ejemplo, desde una mirada existencialista, Miguel de Unamuno también señala que la filosofía contribuye a entender el mundo de un modo más global o general. Dicho filósofo dijo que “la filosofía responde a la necesidad de formarnos una concepción unitaria y total del mundo y de la vida, y como consecuencia de esa concepción, un sentimiento que engendre una actitud íntima y hasta una acción” (Unamuno, 1971, p. 10).

En el área de la EF, también se pueden identificar los dos niveles de producción epistemológica, ya sea uno de carácter científico más general y filosófico (Mujica, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2022b; Mujica & Orellana, 2021b; Stolz, 2013, 2014; Torrebadella, 2019; Zeigler, 2010) y otro más de corte científico específico en torno a la especialidad (Fraille, 2018; Gambau, 2015; Ríos, 2003; Ruiz, 2021; Siedentop, 1994). En varios casos existe una producción epistemológica en EF más ecléctica o mixta con respecto a los niveles de argumentación mencionados, donde se utiliza una amplia perspectiva especializada de ciencia particular y otra de ciencia filosófica. En estos casos, generalmente, la perspectiva filosófica se manifiesta de manera más implícita que explícita, de modo que, a simple vista, podría dificultar su clasificación en torno a dichos niveles (Devís-Devís, 2012; Brasó & Torrebadella, 2018; Moreno-Doña et al., 2018; Toro & Valenzuela, 2012; Vicente, 2016). Cabe destacar, que la epistemología de nivel filosófico es más escasa en educación y, a su vez, en EF (García, 2014; Mujica, 2021a), debido a que su mayor profundidad y anhelo de generalidad le otorga un sentido más complejo. A modo de ejemplo, Torrebadella (2019) planteó, en torno al trabajo del filósofo francés Michael Foucault, que no es tan común encontrar epistemología pedagógica que sobresalga sobre dicho autor.

La producción epistemológica pedagógica de por sí tiene una gran complejidad y exigencia personal, lo cual, sumado a una tendencia excesivamente pragmática y superficial de la educación (García, 2014; Pring, 2016), puede asociarse a una baja producción en la teoría pedagógica. Cabe destacar, que dicha tendencia se equilibra con la mayor consideración

de los aspectos epistemológicos en la educación. Es preciso señalar que la influencia de la filosofía positivista fue fundamental para desincentivar la producción epistemológica en los ámbitos académicos, incluyendo la educación (González & Hernández, 2014; Mujica, 2022a, 2022b, 2022c). Sobre todo, porque se da una clara preferencia a la producción científica empírica, observable y neutral, en lugar de la producción teórica, interpretativa y personal, lo cual puede verse reflejado hasta la actualidad en la tendencia de las revistas científicas indexadas con factor de impacto. Sobre esto mismo, Rivas (2017) plantea que la estructura principal de un artículo en dichas revistas es el del método científico tradicional que surge fuertemente en torno a las ciencias naturales. Sin embargo, tras el giro epistemológico de la actividad científica y pedagógica hacia una mirada más posmoderna que se ha vivido en los últimos años (Kester, Archer, & Bryant, 2019; Olkowsky, 2012; Wigginton & Lafrance, 2019), varias revistas con factor de impacto del área de la actividad física y el deporte, como *Retos*, *Movimiento* y *Revista Internacional de Medicina en Ciencias de la Actividad Física y del deporte*, incluyen han incluido secciones de estudios teóricos y ensayos, los cuales son propicios para la difusión de la producción epistemológica. En la siguiente cita se expone de forma más específica la influencia negativa del espíritu positivista en torno al conocimiento epistémico de las ciencias sociales y pedagógicas:

Con este espíritu se configuró la formación de un mito, el mito de la exactitud, cuestionable en todas las áreas de la actividad científica, no solo por la certidumbre y confianza exagerada que produce en los distintos actores sociales, sino también por falta de dialéctica y pertinencia que simboliza. En la investigación educativa esta inconsistencia de la exactitud se acrecienta por tratarse de seres humanos y procesos sociales donde la relatividad del conocimiento es mayor, precisamente porque el aula, el aprendizaje, la docencia, y todos los componentes de los sistemas educativos, forman parte de una idealidad cultural, política y económica insertada en el sistema de relaciones sociales, complejizada aún más por los procesos de internacionalización social acelerados de las últimas décadas (González & Hernández, 2014, p. 7).

Tal como se señala en la cita anterior, la *dialéctica* es una de las formas que pueden contribuir en la producción epistemológica, de modo en este ensayo se expondrá, en primer lugar, el método dialéctico platónico y su potencial para la generación de estudios epistémicos. En segundo lugar, se hará una aplicación de la dialéctica a la EF, dando algunos ejemplos que han contribuido a esclarecer este tipo de producción académica.

La dialéctica platónica

El término dialéctica, como suele suceder en filosofía y ciencias sociales, tiene múltiples significados en función

de la perspectiva epistemológica que lo plantea. Desde una mirada general, Ferrater (1994), señaló que por dialéctica tiene una estrecha relación con el concepto de diálogo, explicándolo del siguiente modo:

Como en el diálogo hay (por lo menos) dos *logoi* que se contraponen entre sí, en la dialéctica hay asimismo dos *logoi*, dos <<razones>> o <<posiciones>> entre las cuales se establece precisamente un diálogo, es decir, una confrontación entre la cual hay una especie de acuerdo en el desacuerdo -sin lo cual no habría diálogo-, pero también una especie de sucesivos cambios de posiciones inducidos por cada una de las posiciones <<contrarias>> (Ferrater, 1994, p. 197).

Desde una mirada filosófica más específica, Ferrater (1994) distingue, por lo menos, cuatro corrientes epistemológicas importantes en torno a la dialéctica, que serían las siguientes: a) dialéctica de Parménides; b) dialéctica platónica o socrática-platónica; c) dialéctica hegeliana; y d) dialéctica marxista. Según Ogaz (2012), la dialéctica permitiría generar conocimiento a través de una perspectiva integradora, lo cual se ha expresado así:

La dialéctica es una matriz integradora que tiene diferentes aspectos y que puede ser comprendida en su amplitud como una lógica, como una forma de percibir el mundo, como un método general y también como un método de investigación. Es una forma abierta ligada a una praxis que genera conocimientos, es decir es una actividad investigativa, se apega a los hechos, a la realidad y combina lo macro y lo micro; lo cuantitativo y lo cualitativo; la teoría y la praxis; el pensamiento y la acción; dicotomías que son tratadas como procesos de unidad de los contrarios (p. 84).

Para comprender la dialéctica se prestará, principalmente, atención a la dialéctica platónica o socrática-platónica, la cual se puede apreciar en sus obras basadas en el diálogo (Platón, 1988, 2007), con la finalidad de utilizarla como un referente epistemológico para teorizar aspectos asociados a la EF y, a su vez, que puede ser también aplicado a las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Se ha optado por dicha perspectiva dialéctica por su carácter más abierto en términos de una discusión teórica. Esto quiere decir, que no se asocia directamente con el fundamento último de un sistema filosófico o político, como sucede más en las otras perspectivas dialécticas. De hecho, como bien indica Ferrater (1994), en la perspectiva platónica la dialéctica se presentaría como un método dialógico para aproximarse a la verdad y no como un fin en sí mismo, a pesar de que se le entienda como un camino de perfeccionamiento o entrenamiento filosófico.

La dialéctica platónica se basa en la descomposición y composición de ideas, con el fin de pasar de la multiplicidad a la unidad. Asimismo, en la deducción racional, con la fina-

lidad de diferenciar las ideas y evitar su confusión (Ferrater, 1994), sobre todo, ante las ideas más primarias que serían irreconciliables o irreductibles entre ellas. La dialéctica desde esta perspectiva contribuiría a evitar la univocidad y equívocidad ideológica o interpretativa (Pons, 2019), la cual se puede generar en los diferentes campos científicos. Asimismo, aportaría un método para justificar y esclarecer una tesis de corte filosófico (Vallejo, 2021). Este es un método que no solamente ha de ser utilizado en los campos más generales de la filosofía, sino que también es útil en sus campos específicos, como lo son las filosofías aplicadas a la ciencia, a la educación, al arte, etc. Este enfoque dialéctico se ha explicado del siguiente modo:

Es el método de las hipótesis (cfr. Fed. 100a-101d), porque la dialéctica consiste en una práctica argumentativa que permite dar razón (*διδόναι λόγον*, Fed. 101d6) de una tesis filosófica examinando, por un lado, las consecuencias deductivas que se derivan de ella y, por otro, su propia concordancia con otros principios situados «por encima» (*ἄνωθεν*, 101d6) en la cadena deductiva en la que ella misma debe insertarse (Vallejo, 2021, p. 23).

En la cita anterior, las *consecuencias deductivas* hacen referencia a los efectos teóricos y prácticos que generaría la verdad de una hipótesis. Por ejemplo, en el marco de la EF, estarían los efectos de una hipótesis que sostiene que deporte tiene gran potencial para la formación moral. En cuanto a los principios que estarían situados *por encima*, se haría referencia a la relación de una hipótesis con otras teorías más generales en torno al mismo tema. Por ejemplo, en el marco de la educación en valores morales en la EF, habría que relacionar las hipótesis con las teorías éticas más generales que están implícitas en cada país. Es importante señalar que la dialéctica platónica ha sido motivo de estudio y reflexión filosófica para muchas personas, quienes, a partir de sus interpretaciones, han desarrollado variadas tesis filosóficas sobre lo que significa aquel método en sus diferentes obras. Evidentemente, no todas las perspectivas coinciden en sus conclusiones, de modo que enseñan que este asunto de la dialéctica no es un tema sencillo. Por ello, en este ensayo no se pretende dar una mirada absoluta o exhaustiva de lo que significa el método dialéctico platónico, sino exponer algunos elementos que son considerados básicos para promover la producción epistemológica desde dicha perspectiva. Sobre todo, porque es un método que aspira a dilucidar razonamientos en torno a la realidad para discernir lo que puede ser total o parcialmente verdadero y falso. Para ello aquel método tendría dos principales vías, una descendente (extraer consecuencias de una tesis) y una ascendente (integrar diferentes tesis filosóficas hasta lograr una unidad) (Ferrater, 1994; Frémeaux, 2018; Pons, 2019; Vallejo, 2021). Sobre el proceso o camino dialéctico de ascensión, caracterizado por la síntesis, conciliación o integración de diferentes pre-

misas o tesis, se ha señalado que corresponde a un escalamiento desde premisas particulares a una premisa general. Y, en sentido contrario, el camino dialéctico descendente sería el trayecto que significa pasar de una premisa o idea general a unas particulares o específicas (Covarrubias-Villa & Cruz-Navarro, 2011). Desde una perspectiva epistemológica, se podría decir que el camino ascendente sería el paso de las ciencias particulares a la filosofía y el descendente de la filosofía a las ciencias particulares.

En otros términos, sobre este mismo asunto, se ha señalado lo siguiente:

El punto central del método, según lo aclara el propio Platón, consiste en distinguir entre la hipótesis (ὑπόθεσις) o el principio (ἀρχή) mismo, objeto de la discusión, por un lado, y las consecuencias que se desprenden de él (Fed. 101e2-3), por otro (Vallejo, 2021, p. 23).

En este sentido, según explican Frémeaux et al. (2018), Platón sería considerado como uno de los principales precursores del arte de la dialéctica, sobre todo, por su promoción al análisis y la síntesis en las discusiones filosóficas, mostrando que es importante contrastar y hacer dialogar las diferentes perspectivas sobre un mismo asunto. Y, a su vez, como un aporte a la educación de la ciudadanía, también enseñó que la pedagogía no puede ser guiada por una sola corriente de pensamiento, sino que ha de tender a una concepción relativamente pluralista y abierta al diálogo ideológico. Es lo dialógico o el encuentro de ideas lo que define de mejor manera la pedagogía platónica, aquella orientada a cultivar la sabiduría en las personas. Así, se ha dicho, del siguiente modo, que la dialéctica representa lo más profundo de la filosofía platónica:

Puede decirse que la esencia del pensamiento Platónico se encuentra escrito en diálogos, aunque no fue el primero en utilizar esta forma de expresión, pero sí el que más sobresalió en este modo de expresión. Aunque el diálogo sea una forma de expresión literaria, el diálogo filosófico de Platón es una manera dialéctica de pensar (Chacón & Covarrubias, 2012, p. 155).

El diálogo de corte dialéctico que propuso Platón, tal como se puede apreciar en sus obras, no requiere ser desarrollado exclusivamente por dos o más personas de forma sincrónica o asincrónica, sino que puede ser dado por una sola persona en términos discursivos y narrativos. Es decir, que una misma persona puede hacer discutir dos o más posiciones ideológicas sobre un mismo asunto y, aplicado al ámbito educativo, un mismo tema pedagógico. De este modo, la dialéctica platónica, tanto en su vía descendente como ascendente, sería un método de producción epistemológica en el ámbito educativo que puede ayudar en el abordaje de múltiples temas que se encuentran en debate, pues, la educación es uno de los contextos culturales más complejos en términos ideológicos por su esencia política y

filosófica (Dewey, 2004; Freire, 2008; Mujica & Orellana, 2021a; Olkowsky, 2012). Por ejemplo, en el campo de la EF, puede contribuir a superar posiciones epistemológicas que se encuentran enfrentadas, como algunos postulados de la Ciencia de la Motricidad Humana con las de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. O, también a modo de ejemplo, una mirada epistemológica que rechaza el propio nombre de EF y otra que lo acepta. En el siguiente apartado se abordará una perspectiva más aplicada.

Dialéctica platónica aplicada a la Educación Física

El enfoque dialéctico que se ha visto a lo largo del texto puede ser aplicado a múltiples áreas de estudio, como lo es la EF. Cabe resaltar, que la dialéctica platónica no es un método sistemático y exhaustivo que indica los pasos o acciones concretas a seguir al momento de ser aplicado, pues se puede aplicar de múltiples modos. En este sentido, es un método que nos ofrece algunos principios fundamentales que pueden orientar las acciones para una producción epistemológica. En el campo de la EF, a un nivel principalmente filosófico, la dialéctica platónica puede contribuir a la discusión de temas profundos en torno a la ontología del ser humano, al género, al deporte, a la moral, a la política, a la historia, a las desigualdades socioculturales, a la estética, a la corporalidad, a la motricidad y a las emociones (Chihuahail et al., 2022; Devís, 2012, 2018; Brasó & Torrebadella, 2018; Moreno-Doña et al., 2018; Mujica, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2022b; Mujica & Orellana, 2021b, 2022; Sérgio, 2006, 2014; Torrebadella, 2015, 2017, 2019, 2020; Vicente, 2016). A un nivel principalmente científico más específico, aplicar esta dialéctica en EF puede ser muy beneficioso en temas referentes al currículum, a la didáctica, al aprendizaje, a los factores psicológicos y a los modelos de enseñanza en EF (García & Gutiérrez, 2017; González-Serrano, 2022; López-Ros, 2016; López-Ros et al., 2014, 2015; Pérez et al., 2019; Valencia et al., 2022). Es importante destacar en las citas anteriores el término *principalmente*, lo cual refleja que un escrito epistemológico puede tener una tendencia de nivel filosófico y, aun así, incluir en menor medida discusiones científicas de nivel particular. Lo mismo puede suceder, como se ha mostrado anteriormente, en un sentido contrario.

Algunos trabajos epistemológicos suelen tener implícita la dialéctica platónica, de modo que se mencionarán dos ejemplos para las vías ascendente y descendente. Comenzando por la vía ascendente, se puede destacar la discusión sobre el propio término o concepto de EF, donde las discusiones epistemológicas han llevado a los especialistas de la materia de estudio a tomar una posición contraria o a favor sobre aquel término. Esta discusión sería, principalmente de corte de filosófico, puesto que aborda argumentacio-

nes filosóficas generales que son aplicadas a la EF. Por un lado, estaría una corriente que, basándose en premisas de representantes del materialismo filosófico, el marxismo, la fenomenología y el existencialismo materialista, han llegado a rechazar el concepto de EF, puesto que se consideraría que tendría errores ontológicos insostenibles para una formación humana integral. Estos errores se basan principalmente en una crítica al dualismo platónico-cartesiano o clásico que se asocia al término EF (Sérgio, 1999, 2004, 2006, 2014). Por otro lado, se ha planteado una mirada alternativa que, recogiendo las críticas de la perspectiva materialista al dualismo clásico, ha ampliado la discusión a otras corrientes filosóficas que también han criticado dicho dualismo radical, pero que aun así sostienen una mirada ontológica que le da sentido al concepto de EF. En concreto, perspectivas existencialistas y fenomenológicas de corte espiritual, el personalismo, el realismo y la escolástica, que sostienen dualismos más integrales entre cuerpo y alma. Desde esta mirada se sostiene la posibilidad de renovar ontológicamente el significado del término EF, incluyendo más la dimensión subjetiva del ser humano (Mujica, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d).

Desde una perspectiva dialéctica descendente, se destacará una discusión epistemológica en torno a la EF que presenta unos fenómenos culturales hegemónicos o dominantes que suelen tener consecuencias perjudiciales para algunas personas en su formación escolar. Estos fenómenos serían el desarrollismo, la ideología del rendimiento, el sexismo y el salutismo en los contextos de EF escolar (Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019; Oliver et al., 2021; Vicente, 2005, 2009, 2010, 2012). Esta discusión epistemológica se ha basado en reflexiones de corte teórico, pero también empírico, pues las consecuencias de aquellos fenómenos culturales han sido explicadas por el análisis crítico de los significados culturales implícitos en la EF y también por el propio discurso de las personas afectadas. El desarrollismo y la ideología del rendimiento se caracterizan por imponer en la infancia patrones culturales sociales en torno al deporte, de modo que el alumnado se ve obligado a reproducir una corporalidad y motricidad que es interpretada como la idónea en términos estandarizados. Entre las consecuencias negativas, se ha destacado la familiarización acrítica del alumnado con el sistema capitalista y el sentimiento de humillación en quienes no encajan con los prototipos culturales del rendimiento esperado (Brasó & Torreadella, 2018; Mansi, 2019; Oliver et al., 2021). Similares consecuencias habría con el salutismo y el sexismo, pero en aquellos aspectos dominantes se promovería silenciosamente la internalización de patrones culturales estéticos y patriarcales (Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019; Chihuailaf-Vera et al., 2022; Valencia-Peris et al., 2020). Cabe destacar, que podrían existir especialistas en

EF que discrepen de aquellos términos emergentes asociados a la salud y al sexo del estudiantado, generando el contexto para nuevos encuentros dialécticos.

Conclusiones y futuras líneas de investigación

En función de los objetivos planteados en este ensayo, se considera que la dialéctica platónica puede ser un fundamento teórico y metodológico para la producción epistemológica en EF. Esta producción, además, puede tener un nivel epistemológico de carácter filosófico o de ciencia particular, así como uno de corte mixto que incluya ambas categorías. En el campo de la EF un abordaje epistemológico fuertemente filosófico podría estar representado por un estudio de las teorías de uno o más personalidades de la filosofía y su relación con algunas teorías de la EF. En el caso de un abordaje principalmente de ciencia particular, podría estar representado por una dialéctica en torno a la teoría que surge de diferentes estudios empíricos de la EF. Y una vía mixta estaría representada por estudios que incluyen una dialéctica entre premisas de ambas categorías. Este enfoque dialéctico se compone de dos principales vías para generar conocimiento, la ascendente y la descendente. En el campo de la EF, se aprecia que, implícitamente, diferentes discusiones epistemológicas incluyen alguna de estas vías, tanto en cuestiones ontológicas, culturales y pragmáticas de la EF. Este fundamento epistemológico basado en la dialéctica platónica puede ser aplicado en futuros ensayos y discusiones teóricas sobre la disciplina pedagógica abordada en este escrito, como también en materia deportiva de otros ámbitos no necesariamente pedagógicos.

La dialéctica ha sido materia de estudio para diferentes perspectivas, destacando, además de la platónica, la dialéctica de Parménides, la dialéctica trascendental-kantiana, la dialéctica hegeliana y la dialéctica materialista-marxista, entre otras interpretaciones. Por ello, futuras líneas de investigación podrían abordar los aportes que estas diferentes corrientes dialécticas ofrecen a la producción epistemológica en el campo de la EF. Algunos temas de la EF que podrían ser sometidos a esta dialéctica son los referidos a la salud (incluyendo la categoría de salutismo), a la enseñanza comprensiva del deporte, a la praxiología motriz, al modelo de educación deportiva, a la motricidad humana, a la educación en valores éticos, la pedagogía crítica, la perspectiva feminista, la educación por competencias y la perspectiva decolonial. Este conocimiento puede ser de bastante utilidad para la formación del profesorado de EF. Además, en dicha formación inicial docente, se podría promover la aplicación de esta dialéctica en los productos o trabajos teóricos que se desarrollen en las diferentes cátedras, sobre todo, en las más asociadas a los fundamentos epistemológicos de la EF.

Referencias

- Acevedo, J. (2014). Un paradigma dominante: el Positivismo educativo. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 4(1), 95 - 102
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Beltrán-Carrillo, V., & Devís-Devis, J. (2018). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*, 15(55), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Chacón, P., & Covarrubias, F. (2012). El sustrato platónico de las teorías pedagógicas. *Tiempo de Educar*, 13(25), 139-159.
- Chaverra, B., & Uribe, I. (Eds.). (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción*. Funámbulos editores.
- Chihuailaf-Vera, L., Mujica-Johnson, F., & Concha-López, 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>
- Chomsky, N. (2016). *La (Des)Educación*. Editorial Crítica.
- Covarrubias-Villa, F., & Cruz-Navarro, M. G. (2011). El Problema de la Racionalidad en la Didáctica de La Ciencia. *Formación universitaria*, 4(6), 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062011000600006>
- Devís-Devis, J. (2012). La investigación sociocrítica en la Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 38(especial), 125-153. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400008>
- Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la Educación Física Escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 121-131.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Morata.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de Filosofía de Bolsillo* (1ª ed. 8ª reimposición). Alianza.
- Frailé, A. (2018). *Investigar y enseñar en Educación Física. Hacia un proceso democratizador*. Armenia: Kinesis.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Siglo veintiuno.
- Frémeaux, S., Michelson, G., & Noël-Lemaitre, C. (2018). Learning from Greek Philosophers: The Foundations and Structural Conditions of Ethical Training in Business Schools. *Journal Business Ethics*, 153, 231-243. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3398-x>
- Fullat, O. (2008). *Filosofía de la Educación*. Síntesis educación.
- Gambau, V. (2015). Las problemáticas actuales de la Educación Física y el Deporte escolar en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 53-69.
- García, M. (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 231-247.
- García, L. M., & Gutiérrez, D. (2017). *Aprender a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva* (2ª ed.). Barcelona: Inde.
- Gómez-Sarmiento, M. (2021). *Epistemología y Pedagogía: Ensayo histórico-crítico de la ciencia de los docentes*. ADS.
- González-Serrano, D. (2022). Musicomotricidad: la música como herramienta psicomotriz en Educación Física. *Retos*, 43, 672-682. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89717>
- González, A., & Hernández, A. (2014). Positivismo, Dialéctica Materialista y Fenomenología: Tres Enfoques Filosóficos del Método Científico y la Investigación Educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 502-523.
- Hegel, G. (2015). *Escritos Pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Brasó, J., & Torredadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 441-462. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Kester, K., Archer, T., & Bryant, S. (2019). Diffraction, transrational perspectives, and peace education: new possibilities. *Journal of Peace Education*, 16(3), 274-295. <https://doi.org/10.1080/17400201.2019.1697065>
- Kirk, D. (2009). *Physical Education Futures*. Routledge.
- López-Ros, V. (2016). El «modelo integrado técnico-táctico» de enseñanza deportiva. Origen, contextualización y características metodológicas. *Ejournal de la Recherche Sur l'intervention en Éducation Physique et Sport*, 38, 63-91. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.892>
- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F. J., Bouthier, D. y Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Revista Agora para la Educación Física y el Deporte*, 17(1), 45-60.
- López-Ros, V., Pradas, R. y Font, R. (2014). *Educación Física en primaria. Desarrollo curricular y estrategias para la práctica docente*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mansi, D. (2019). Desarrollismo y Humanismo con visión socio-crítica: tendencias pedagógicas en pugna en la Educación Física Argentina del nivel inicial. *Educación Física y Ciencia*, 21(3), 1-9. <https://doi.org/10.24215/23142561e088>
- Moreno-Doña, A., Arévalo, S. T., & Gonzalvo, F. G. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society, & Education*, 10(3), 349-362.
- Mujica, F. (2020a). *Educación Física y Ética*. Wanceulen.
- Mujica, F. (2020b). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 795-801. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73011>
- Mujica, F. (2021a). *Filosofía y Educación Física*. McSports.
- Mujica, F. (2021b). Cuerpo y alma en Tomas de Aquino. Contribución a la Educación Física. *Revista Ensayos de Filosofía*, 14(2), 1-6.
- Mujica, F. (2021c). Sobre la discusión filosófica del término Educación Física. *Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, 9(1), 1-13.
- Mujica, F. N. (2021d). Filosofía idealista y Educación Física: Análisis del dualismo cuerpo y alma. *Revista Académica Internacional De Educación Física*, 1(5), 1-11.
- Mujica, F. (2022a). *Filosofía (Pos)moderna y Educación. Desafíos para el siglo XXI*. Forja.
- Mujica, F. (2022b). Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 44, 605-614. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90836>

- Mujica, F. (2022c). Filosofía de la educación y subjetividad. Una perspectiva ecléctica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(2), 1-14. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3055>
- Mujica, F., & Orellana, N. (2021a). *El giro emocional de la educación*. Forja.
- Mujica, F., & Orellana, N. (2021b). El amor en educación física: una perspectiva filosófica basada en Max Scheler y José Ortega y Gasset. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39, 857-862. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78787>
- Mujica, F., & Orellana, N. (2022). Educación en valores por medio del deporte. Una perspectiva filosófica basada en Søren Kierkegaard. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 43, 887-892. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.90120>
- Ogaz, L. (2012). La dialéctica como contribución para el desarrollo del pensamiento. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 12, 83-104.
- Oliver, M., Pérez-Samaniego, V., & Monforte, J. (2021). Humilhação, educação física e formação superior em actividade física e ciências do desporto: uma autoetnografia moderada. *Movimento*, 27, 1-19. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.111554>
- Olkowsky, D. (2012). *Postmodern Philosophy and the Scientific Turn*. Indiana University Press.
- Pérez, Á., Vicente, M. y Hortigüela, D. (2019). ¿Por qué y para qué de las competencias clave en educación física? Análisis de dos posturas contrapuestas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 35, 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60646>
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Editorial Crítica.
- Platón. (1988). *Diálogos III. Fedón. Banquete. Fedro* (1ª reimpresión). Gredos.
- Platón. (2007). *La República*. Gradifco.
- Pons, J. (2019). Dialéctica platónica y metodología. *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 118-132. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.24723>
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Narcea.
- Ríos, M. (2003). *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. Paidotribo.
- Rivas, F. (2017). How to publish an original article in scientific journals with impact factor. *Pediatría Atención Primaria*, 19(Supl. 26), 101-109.
- Ruiz, L. M. (2021). *Educación Física y baja competencia motriz*. Morata.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Scheler, M. (1966). *La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico* (3ª ed.). Nova.
- Sérgio, M. (1999). *Motricidade Humana, um corte epistemológico*. Instituto Piaget.
- Sérgio, M. (2004). Desporto e a motricidade humana: teoria e prática. *Povos E Culturas*, 9, 41-66. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2004.8820>
- Sérgio, M. (2006). Motricidad Humana, ¿Cuál es el futuro? *Pensamiento Educativo*, 38, 14-33.
- Sérgio, M. (2014). Críticas a la Ciencia de la Motricidade Humana. En M. Sergio, E. Trigo, M. Genú y S. Toro (Eds.), *Motricidad Humana: Una mirada retrospectiva* (pp. 25-38) (2ª ed.). Léeme.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siegel, H. (2017). *Education's Epistemology. Rationality, Diversity and Critical Thinking*. Oxford University Press.
- Stein, E. (2005). *Obras completas II. Escritos filosóficos (Etapa fenomenológica: 1915-1920)*. Monte Carmelo.
- Toro, S., & Valenzuela, P. (2012). Desde la acción a la enacción: Más allá del movimiento y de la Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 38(especial), 211-230. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400012>
- Torreadella, X. (2015). Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931). *ODEP. Revista Observatorio del Deporte*, 1(1), 32-70.
- Torreadella, X. (2017). La militarización de la educación física escolar: análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX. *Historia Social y de la Educación*, 6(1), 78-108. <https://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2393>
- Torreadella, X. (2019). Genealogía de la educación física y deporte escolar en España. Una crítica ideológica a través de Foucault. *Escola d'Estiu. Pensament pedagògic avançat: anàlisi genealògiques*, 1-37.
- Torreadella, X. (2020). La escolarización de la educación física: un análisis de cinco imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX (1910-1913). *Revista Brasileira de Historia da Educação*, 20, 1-30.
- Vallejo, Á. (2021). La dialéctica platónica y el «Parménides». *Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica*, 77(293), 19-40. <https://doi.org/10.14422/pen.v77.i293.y2021.002>
- Valencia-Peris, A., Salinas-Camacho, J., & Martos-García, D. (2020). Hidden Curriculum in Physical Education: A Case Study. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 33-40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.04)
- Valencia, J., Ayala, J., & Sánchez, E. J. (2022). Conocimiento didáctico de contenido en el marco de la enseñanza para la comprensión de la Educación Física escolar: revisión Sistemática. *Retos*, 43, 243-255. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88644>
- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la Educación Física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.
- Vicente, M. (2009). Creencias pedagógicas, desubjetivación del cuerpo y dominación cultural en la Educación Física Escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 31(1), 109-129.
- Vicente, M. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos*, 17, 76-85. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i17.34674>
- Vicente, M. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal: Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. *Estudios pedagógicos*, 38(especial), 89-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400006>
- Vicente, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 76-85. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2016/1\).123.09](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2016/1).123.09)
- Von Hildebrand, D. (2000). ¿Qué es filosofía? Encuentro.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ª ed.). Crítica.
- Wigginton, B., & Lafrance, M. N. (2019). Learning critical feminist research: A brief introduction to feminist epistemologies and methodologies. *Feminism & Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0959353519866058>
- Zamora, J. (2009). *Epistemología de la Educación Física*. Dirección General de Educación Física.
- Zeigler, E. (2010). *Philosophy of Physical Activity Education (Including educational sport)*. Trafford.