



Educación física, movimiento con sentido y libertad: hacia una comprensión antropológico-pedagógica

Physical Education, Meaningful Movement and Freedom: Towards an Anthropological-Pedagogical Understanding

Viviana Andrea Arboleda Sánchez¹

Resumen

La aceleración social, la exigencia contemporánea de rendimiento y el cansancio plantean desafíos para comprender la relación entre cuerpo, movimiento y formación más allá de criterios de eficiencia y desempeño. Este artículo analiza las posibilidades de comprender el movimiento como una experiencia formativa de sentido y libertad mediante el diálogo entre la logoterapia, la fenomenología de la corporeidad y la educación física. Metodológicamente, desarrolla un análisis teórico-conceptual que articula aportes filosóficos y antropológicos sobre aceleración, rendimiento, valores, sentido de vida, corporalidad y libertad con desarrollos contemporáneos de la educación física, particularmente la physical literacy y la Meaningful Physical Education. El análisis permite distinguir entre una experiencia de movimiento personalmente significativa y una experiencia de movimiento con sentido, e introduce la categoría de posibilidad corporal como el horizonte situado desde el cual la persona descubre, amplía o resignifica aquello que puede hacer mediante su cuerpo, incluyendo el límite, el aprendizaje, la acción alternativa y la relación con otros. Se concluye que la educación física puede asumir una función antropológico-pedagógica al generar condiciones para que el movimiento favorezca experiencias de descubrimiento, relación, elección y orientación hacia posibilidades reconocidas como valiosas, sin reducir el cuerpo al rendimiento ni atribuir a la disciplina una función terapéutica. Asimismo, se propone desarrollar investigaciones cualitativas y fenomenológicas que permitan explorar cómo se configurarían estas posibilidades en experiencias concretas de educación física.

Palabras clave: Educación del movimiento, educación física, fenomenología, libertad, valores.

Recibido: 02 de julio de 2026

Received: 02 July 2026

Aceptado: 20 de septiembre de 2026

Accepted: 20 September 2026

Abstract

Social acceleration, contemporary performance demands, and fatigue pose challenges to understanding the relationship between body, movement, and training beyond criteria of efficiency and performance. This article analyzes the possibilities of understanding movement as a formative experience of meaning and freedom through the dialogue between logotherapy, the phenomenology of corporeality, and physical education. Methodologically, develops a theoretical-conceptual analysis that articulates philosophical and anthropological contributions on acceleration, performance, values, sense of life, corporeality and freedom with contemporary developments of physical education, particularly physical literacy and Meaningful Physical Education. The analysis allows distinguishing between a personally significant movement experience and a movement experience with meaning, and introduces the category of bodily possibility as the situated horizon from which the person discovers, expands or resignifies that which they can do through their body, including the limit, learning, alternative action and relationship with others. It is concluded that physical education can assume an anthropological-pedagogical function by generating conditions for movement to favor experiences of discovery, relationship, choice and orientation towards recognized valuable possibilities, without reducing the body to performance nor attributing a therapeutic function to the discipline. Likewise, it is proposed to develop qualitative and phenomenological research that allow exploring how these possibilities would be configured in concrete experiences of physical education.

¹ varboleda@umanizales.edu.co

Universidad de Manizales



it develops a theoretical-conceptual analysis that articulates philosophical and anthropological contributions on acceleration, performance, values, meaning of life, corporality, and freedom with contemporary developments in physical education, particularly physical literacy and Meaningful Physical Education. The analysis allows distinguishing between a personally meaningful experience of movement and an experience of meaningful movement, and introduces the category of bodily possibility as the situated horizon from which the person discovers, expands, or resignifies what he or she can do through his or her body, including limit, learning, alternative action, and the relationship with others. It is concluded that physical education can assume an anthropological-pedagogical function by generating conditions for movement to favor experiences of discovery, relationship, choice and orientation towards possibilities recognized as valuable, without reducing the body to performance or attributing a therapeutic function to the discipline. Likewise, it is proposed to develop qualitative and phenomenological research that allows exploring how these possibilities would be configured in concrete experiences of physical education.

Keywords: Movement education, physical education, phenomenology, freedom, values.

Introducción

La sociedad contemporánea se encuentra atravesada por una paradoja que atraviesa la manera como las personas viven, se relacionan con el tiempo y despliegan sus posibilidades. La aceleración tecnológica y social ha ampliado la capacidad para realizar más acciones en periodos cada vez menores, pero esta expansión no supone necesariamente una mayor disponibilidad temporal. Rosa (2013) sitúa esta tensión en el marco de la aceleración social, mientras Han (2024) advierte que la exigencia contemporánea también puede adoptar la forma de una búsqueda permanente de rendimiento y superación pero trayendo como consecuencia el cansancio individual y colectivo. Al mismo tiempo, la inestabilidad de las formas de vida actuales descrita por Bauman (2003) permite integrar dimensiones cada vez más amplias de la actividad cotidiana que parecen carecer de solidez y son cada vez más líquidas. A esto no escapa el cuerpo, en tanto su ritmo es medido con base en criterios previamente definidos (Lupton, 2016). De este modo, el incremento de las posibilidades para actuar, optimizar y

medir el desempeño del individuo coexisten con la experiencia de un tiempo insuficiente y con la sensación de que siempre queda algo más por hacer o mejorar.

Pero el aumento de la actividad no supone un incremento equivalente del sentido. Una persona puede mantenerse ocupada, alcanzar objetivos y responder eficazmente a distintas exigencias sin que aquello que realiza llegue necesariamente a conectarla con algo que reconoce como valioso. La logoterapia permite introducir esta distinción mediante la voluntad de sentido, que no puede reducirse a la búsqueda de éxito, placer o satisfacción inmediata (Frankl, 2002). Asimismo, el sentido permanece posible incluso bajo circunstancias en las que el bienestar o las posibilidades externas se encuentran restringidos, lo cual impide identificarlo a través del rendimiento o de una determinada condición favorable de vida (Frankl, 2015). Esta orientación encuentra un fundamento antropológico en la apertura de la persona al mundo y a los valores planteada por Max Scheler (1994), y se expresa, dentro del desarrollo



logoterapéutico, en capacidades como la autotranscendencia, mediante la cual la existencia puede dirigirse hacia algo o alguien más allá de la propia persona (Martínez et al., 2015).

Frente a una cultura que multiplica las posibilidades del hacer, cobra relevancia, por ende, no solamente preguntar cuánto puede realizar una persona, sino hacia qué se orienta aquello que hace. Esta pregunta conduce necesariamente hacia la corporalidad. Las exigencias sociales no son vividas por una conciencia separada del cuerpo, sino por una persona que actúa, se esfuerza, descansa, se cansa y se relaciona desde una existencia encarnada. Han (2024) permite situar el cansancio dentro de la experiencia de un sujeto atravesado por las exigencias del rendimiento. No obstante, comprender cómo ese cansancio es vivido requiere desplazar la mirada hacia el cuerpo desde el cual la persona se encuentra con el mundo. Maurice Merleau-Ponty (2012) permite superar la comprensión del cuerpo como un objeto simplemente poseído u observado desde afuera, al reconocerlo como condición de la percepción y de la acción. Fuchs (2017) profundiza esta perspectiva mediante una comprensión encarnada de la experiencia, en la que cuerpo, persona y entorno permanecen estrechamente relacionados. Por consiguiente, una modificación de la disponibilidad corporal podría atravesar también la manera como determinadas acciones, relaciones y posibilidades que hay en el mundo aparecen ante la persona.

En este punto, cuerpo y movimiento adquieren una significación que rebasa su descripción fisiológica o mecánica. Metheny (1968) relaciona el movimiento humano con la búsqueda de significado, mientras que Arnold (1979) muestra su valor como una forma de experiencia y

conocimiento dentro de la educación física. Esta ampliación resulta especialmente pertinente para una disciplina en la que el movimiento constituye simultáneamente contenido y medio de formación, como es el caso de la educación física. Whitehead (1990) vincula corporeidad, existencia significativa y educación física, y posteriormente desarrolla mediante la *physical literacy* una comprensión que integra competencia, motivación, confianza y disposición para participar corporalmente a lo largo de la vida (Whitehead, 2001). Así, la educación física puede ser interrogada no solamente desde aquello que el cuerpo ejecuta en términos mecánicos o desde los efectos fisiológicos de la actividad, sino también desde la experiencia de la persona que se mueve y las posibilidades que descubre a través de ese movimiento.

En una dirección cercana, la *Meaningful Physical Education* ha mostrado que el significado de las experiencias corporales no depende únicamente del resultado o de la correcta ejecución técnica, sino que la relevancia personal, el desafío, la interacción social, la competencia motriz y el disfrute aparecen entre las características mediante las cuales las experiencias adquieren importancia para quienes participan en ellas (Beni et al., 2017). Los desarrollos pedagógicos actuales han profundizado las condiciones necesarias para priorizar este tipo de experiencias dentro de la enseñanza (Fletcher y Ní Chróinín, 2022), mientras otras investigaciones recientes han ampliado la discusión hacia su dimensión encarnada y prerreflexiva (Volshøj et al., 2025). Asimismo, las revisiones actuales muestran la consolidación de este campo (Girona-Durá et al., 2026) y puntualizan en que aquello que se experimenta como significativo se encuentra también cultural



y curricularmente situado (Godoi et al., 2026). Estos avances permiten reconocer que la experiencia del movimiento posee una densidad pedagógica que trasciende los resultados mecánicos o fisiológicos.

Esto también sitúa a la educación física en términos epocales, en tanto no es ajena ajeno a las lógicas contemporáneas de rendimiento. Los discursos sobre salud pueden participar en la construcción de determinados modos de comprender y valorar el cuerpo (Webb et al., 2008). Por ejemplo, Azzarito (2009) ha problematizado los ideales corporales y las formas de normalización que pueden atravesar la disciplina. La investigación sobre imagen corporal ha continuado haciendo visible la importancia que adquiere la experiencia de ser observado y valorado corporalmente dentro de estos escenarios educativos (Barker et al., 2023). Al mismo tiempo, Frydendal y Thing (2024) han mostrado la pertinencia de pensar la educación física dentro de sistemas educativos atravesados por las condiciones de la época, abriendo la posibilidad de interrogar qué tipo de relación con el tiempo, el cuerpo, los otros y el mundo puede favorecer la práctica del movimiento en escenarios pedagógicos. Por ende, aunque la cuestión no consiste en presentar a la educación física como una respuesta terapéutica frente al cansancio contemporáneo, sí se busca examinar sus posibilidades formativas más allá de los procesos mecánicos del cuerpo.

Lo anterior permite situar el problema en el diálogo entre tres campos que han desarrollado aproximaciones propias y que no deben confundirse, que son la fenomenología, la cual permite comprender el carácter corporal y situado de la experiencia (Merleau-Ponty, 2012); la logoterapia, que aporta una antropología orientada hacia el sentido, los valores y la

libertad sin que ello implique trasladar técnicas psicoterapéuticas al escenario educativo (Frankl, 2002); y la educación física, que dispone de desarrollos actuales para comprender las experiencias significativas del movimiento (Beni et al., 2017). No obstante, permanece abierta la posibilidad de profundizar la relación entre estas perspectivas para interrogar cómo una experiencia corporal puede ser no solamente significativa para quien la vive, sino también relacionarse con posibilidades reconocidas como valiosas y libremente apropiadas. De acuerdo con lo anterior, el objetivo de este artículo es analizar mediante el diálogo entre la logoterapia, la fenomenología de la corporeidad y la educación física las posibilidades de comprender el movimiento como una experiencia formativa de sentido y libertad en el contexto actual de aceleración social, rendimiento y cansancio.

Aceleración social, rendimiento y cansancio: transformaciones actuales de la experiencia del tiempo

Con el fin de establecer el rol del cuerpo y la educación física en este debate, conviene primero abordar los desarrollos sobre el contexto en el que se sitúa, que corresponden a la época actual y la forma como las personas experimentan el tiempo. La aceleración constituye uno de los fenómenos desde los cuales es posible aproximarse a la transformación contemporánea de la experiencia del tiempo. Rosa (2013) la comprende como un proceso social complejo en el que convergen la aceleración tecnológica, la aceleración del cambio social y la aceleración del ritmo de vida. Mientras la primera incrementa la velocidad de procesos como la comunicación, el transporte y la producción, la segunda alcanza la transformación de instituciones,



prácticas y vínculos, y la tercera se expresa en la tendencia a realizar un número creciente de acciones dentro de una misma unidad de tiempo. Esta dinámica encuentra puntos de contacto con la modernidad líquida descrita por Bauman (2003), caracterizada por formas sociales sujetas a transformaciones continuas líquidas que demandan reajustes reiterados. De este modo, la temporalidad deja de constituir un trasfondo neutro y adquiere un lugar central en la manera como las personas organizan y experimentan su vida cotidiana.

Una de las paradojas de este proceso consiste en que los medios creados para ahorrar tiempo no necesariamente producen una mayor experiencia de disponibilidad temporal. Rosa (2013) señala que, junto con la aceleración tecnológica que aumenta, también lo hacen las acciones, experiencias y posibilidades que pueden incorporarse a la vida, de manera que el tiempo liberado por las herramientas tecnológicas que optimizan las tareas puede ser también ocupado en un mayor número de tareas y actividades. La expansión del mundo de la información añade nuevas demandas de atención y respuesta en contextos caracterizados por la disponibilidad permanente de datos y estímulos (Han, 2021a). Así, aquello que técnicamente permite hacer más en menos tiempo no conduce necesariamente hacia la pausa y el descanso. En este contexto, la multiplicación de posibilidades propia de formas sociales cambiantes puede reforzar la necesidad de mantenerse disponible frente a escenarios que se transforman con rapidez (Bauman, 2003).

Esta situación permite reconocer una tensión entre la aceleración de los procesos sociales y tecnológicos y la temporalidad desde la cual las personas pueden

responder a ellos. Una comunicación puede producirse de manera instantánea, pero comprenderla requiere tiempo. Del mismo modo, aprender, descansar, recuperarse, moverse o elaborar experiencias no se ajusta necesariamente a las posibilidades de aceleración de los sistemas contemporáneos. Rosa (2013) permite comprender esta tensión entre la multiplicación de acontecimientos posibles y el carácter limitado del tiempo disponible para realizarlos. Esto no supone afirmar la existencia de un ritmo humano universal e independiente de la historia, pues la experiencia temporal también se transforma culturalmente. No obstante, el incremento de posibilidades puede ampliar la distancia entre aquello que una persona realiza y aquello que siente que todavía debería hacer, haciendo de la escasez temporal una experiencia que no depende solamente de la cantidad objetiva de horas disponibles y relacionándose estrechamente con la sensación de cansancio (Han, 2024).

Es precisamente en este punto donde lo que era posibilidad puede adquirir forma de exigencia. La capacidad de trabajar desde distintos lugares, responder inmediatamente, aprender de manera continua o mejorar el propio desempeño introduce oportunidades importantes, pero también puede transformar aquello que puede hacerse en aquello que se experimenta como un debe hacerse. Mientras Rosa (2013) permite situar esta tensión dentro de la aceleración social, Han (2024) desplaza la mirada hacia una forma de subjetivación organizada alrededor del rendimiento, en la que la exigencia no necesita provenir exclusivamente de una instancia externa. La persona puede asumir como propias las demandas de superación, productividad, rendimiento y mejoramiento continuo. Así, la aceleración y el rendimiento no



constituyen fenómenos equivalentes ni mantienen entre sí una relación causal necesaria, pero su diálogo permite interrogar qué ocurre cuando la ampliación de las posibilidades se encuentra con una expectativa permanente de poder hacer más.

La relación problemática entre la persona y su propia actividad posee antecedentes anteriores a estas formas contemporáneas de autoexigencia. Marx (2019) ya había mostrado que el hacer puede adquirir un carácter extraño cuando la persona deja de reconocerse en aquello que produce y en la actividad mediante la cual lo produce (enajenación o alienación). Aunque este análisis responde a condiciones históricas específicas y no debe trasladarse directamente hacia el presente, conserva una pregunta relevante acerca de la apropiación de aquello que se hace. En las sociedades actuales, esta cuestión adquiere nuevas expresiones cuando el seguimiento del desempeño se extiende hacia dimensiones cada vez más amplias de la vida. Lupton (2016) muestra que las prácticas de self-tracking permiten convertir el sueño, los pasos, los tiempos, la frecuencia cardíaca o las calorías en datos susceptibles de registro y comparación. La medición no constituye por sí misma un problema, pero puede adquirir otra función cuando los indicadores se convierten en criterios permanentes desde los cuales la persona evalúa su rendimiento y establece nuevas metas para sí misma.

Esta lógica alcanza de manera particular al cuerpo, que puede convertirse en un proyecto sometido a medición, modificación y optimización continuas. Han (2024) permite interrogar la exigencia de mejoramiento que acompaña al sujeto de rendimiento. De otro lado, Lupton (2016) muestra cómo la cuantificación

facilita formas cotidianas de seguimiento de la propia actividad corporal. El problema no radica en desarrollar capacidades, cuantificar el rendimiento o utilizar información acerca del propio cuerpo de cara a la medición del desempeño, sino en focalizar su valor en aquello que puede producir, mejorar o demostrar mediante ese rendimiento. De este modo, la exigencia de producir encuentra un límite concreto, en tanto la persona no dispone indefinidamente de sus capacidades. En este orden de ideas, reconoce la existencia de una necesidad de detenerse, recuperarse y descansar, pero muchas veces dice no, debido al imperativo contante y acelerado de rendir.

El cansancio adquiere entonces una significación no solamente individual, sino colectiva. Cabe señalar que estos aspectos referidos no constituyen un diagnóstico clínico de la época, pero sí hacen parte de cuestiones metaclínicas enmarcadas en una época que requieren de atención. Han (2024) los relaciona desde una categoría filosófico-social para interrogar una forma de existencia en la que la actividad difícilmente encuentra un término, porque cada logro puede convertirse en el punto de partida de una nueva exigencia. Desde la aceleración social, el descanso puede quedar atravesado por la presión de aquello que todavía permanece pendiente, de la sensación de estar siempre en función de algo o de modo que el detenerse se da con el propósito de recuperar fuerzas para continuar con nuevas tareas (Rosa, 2013). Esta relación adquiere otra dimensión cuando la vulnerabilidad, el dolor o la interrupción son experimentados principalmente como obstáculos que deben ser eliminados para seguir rindiendo (Han, 2021b). El cansancio hace visible la tensión entre unas exigencias de renovación continua y unas posibilidades



humanas que no pueden expandirse de manera ilimitada. Así, la relevancia de la articulación de estas perspectivas actuales se encuentra en hacer visible una forma posible de relación con la actividad en la que resulta cada vez más difícil establecer cuándo se ha hecho suficiente. Es precisamente en este punto donde el problema comienza a exceder la cuestión del tiempo y del rendimiento y ocupa también aspectos de la existencia humana, en tanto si la actividad puede multiplicarse sin encontrar un término definitivo, resulta necesario preguntarse si hacer más significa necesariamente vivir con mayor orientación. Esta pregunta permite avanzar desde la intensificación contemporánea de la actividad hacia la experiencia del sentido y, por ende, cómo ese sentido atraviesa la experiencia corporal.

De la intensificación de la actividad a la cuestión del sentido

Lo desarrollado hasta este punto conduce hacia una pregunta que ya no puede ser respondida únicamente desde la aceleración, el rendimiento o el cansancio y es qué ocurre cuando aumenta la actividad sin que necesariamente aumente, en la misma proporción, la experiencia de sentido. Una persona puede mantenerse ocupada, responder con eficacia a múltiples exigencias y alcanzar objetivos sin que aquello que realiza llegue necesariamente a conectarla con algo que reconoce como valioso. Frankl (2002) permite introducir esta diferencia mediante la voluntad de sentido, entendida como una orientación humana que no puede reducirse al placer, al éxito o a la satisfacción inmediata. En este contexto, el problema no se encuentra en la actividad ni en el rendimiento como tales, sino en la posibilidad de que estos lleguen a conectarse con el para qué de la vida. Así, frente al sujeto de rendimiento descrito por

Han (2024), la pregunta deja de ser solamente cuánto puede hacer una persona para dirigirse hacia el para qué y hacia aquello que orienta concretamente su acción.

Esta distinción permite diferenciar también éxito, placer y sentido. El trabajo, el estudio, la creación o el deporte pueden implicar exigencia y producir satisfacción, pero adquieren otra significación cuando se encuentran orientados hacia una tarea, una persona o una posibilidad reconocida como valiosa. Frankl (2015) advierte que el éxito y la felicidad no se alcanzan necesariamente cuando son perseguidos de manera directa, sino que pueden aparecer como consecuencia de una orientación que trasciende la preocupación exclusiva por el sí mismo. Del mismo modo, una experiencia difícil no carece necesariamente de sentido por no producir placer, pues el ser humano puede asumir esfuerzo, renuncia o sufrimiento cuando reconoce una razón para hacerlo (Frankl, 1987). Martínez (2005) permite profundizar esta comprensión al situar el sentido en relación con posibilidades concretas que aparecen en el encuentro de la persona con el mundo. Por ende, la diferencia fundamental no se establece entre actividad e inactividad, éxito y fracaso o placer y dolor, sino entre aquello que se realiza como imperativo y aquello hacia lo cual la existencia se orienta.

Esta apertura hacia algo más allá de la propia autorreferencia encuentra una de sus expresiones centrales en la autotranscendencia. La persona puede dirigirse hacia una tarea, una obra, otro ser humano o una situación frente a la cual debe asumir una postura, de manera que la realización personal no se produce necesariamente alrededor de una concentración creciente sobre sí misma (Frankl, 1987). Martínez et al. (2015)



desarrollan esta capacidad como una forma de apertura mediante la cual la persona puede diferenciarse, dejarse afectar y entregarse a aquello que encuentra fuera de sí. Esta perspectiva introduce un contraste relevante frente a una lógica de optimización en la que el individuo puede convertirse simultáneamente en proyecto, productor y producto de sí mismo. Así, la pregunta por el sentido desplaza el centro desde la mejora permanente del propio desempeño hacia la relación con algo que se reconoce como digno de ser realizado.

En este punto, la antropología de Scheler permite profundizar la dimensión axiológica de esta orientación. La persona no queda reducida a un organismo que responde únicamente a las demandas inmediatas del ambiente, sino que se caracteriza por una apertura al mundo que le permite tomar distancia de sus condicionamientos y dirigirse hacia aquello que reconoce como valioso (Scheler, 1994). Esta comprensión ofrece un fundamento importante para la logoterapia, porque el sentido no aparece como una construcción arbitraria producida por el individuo, sino en relación con posibilidades de valor presentes en una situación concreta. La tradición axiológica scheleriana distingue, además, diferentes órdenes de valor que no pueden equipararse entre sí. Esta estructura ha sido retomada en desarrollos logoterapéuticos actuales para comprender la relación entre valor y sentido (Salomón-Paredes, 2016). De esta manera, la búsqueda de sentido implica una apertura que no se agota en aquello que resulta agradable ni en aquello que permite alcanzar un mejor desempeño.

Dentro de esta estructura adquieren especial relevancia los valores vitales, pues permiten vincular la cuestión

axiológica con la existencia corporal. En la tradición scheleriana, lo vital se distingue tanto de lo meramente agradable como de otros órdenes de valor y remite a cualidades relacionadas con la vida, su vigor, su fuerza y su despliegue. Esta diferenciación es recuperada en la reflexión logoterapéutica sobre la jerarquía de valores (Salomón-Paredes, 2016). De este modo, la salud, la energía o la vitalidad no son valiosas únicamente porque produzcan placer o porque permitan rendir más. Tampoco deben convertirse en el criterio último desde el cual se valora la existencia. Precisamente aquí se hace visible una tensión con la lógica contemporánea del rendimiento, en tanto un cuerpo puede ser exigido en nombre de la eficiencia hasta el punto de que aquello que inicialmente se pretende potenciar (su vitalidad) termine subordinado a la obligación de permanecer disponible para el sistema. La crítica de Han (2024) permite interrogar esta transformación, diferenciando desde una crítica epocal la vitalidad de la productividad.

Esta distinción resulta especialmente importante porque la limitación corporal tampoco elimina la posibilidad de sentido. Frankl (2015) reconoce que, aun cuando determinadas posibilidades de creación o experiencia se encuentran restringidas, la persona puede conservar un margen desde el cual asumir una posición frente a aquello que no puede modificar. Por tanto, sería reductivo identificar una existencia significativa con salud, fuerza o disponibilidad corporal. No obstante, reconocer esta posibilidad no vuelve irrelevantes los valores vitales, pues una persona corporalmente situada necesita condiciones desde las cuales pueda actuar, encontrarse con otros y abrirse a experiencias que reconoce como valiosas,



aunque su rendimiento no sea convergente con el esperado por su mundo.

La relación entre sentido y valor introduce necesariamente la cuestión de la libertad. Si la persona se encuentra frente a distintas posibilidades, también adopta una posición ante ellas. Kierkegaard (2013) permite comprender que la posibilidad no constituye solamente un horizonte de opciones, sino que confronta al individuo con la necesidad de elegir. Por ello, una multiplicación de alternativas no garantiza por sí misma una mayor experiencia de libertad. Esta cuestión compromete también la relación consigo mismo, pues la existencia puede comprenderse como una tarea que exige asumir aquello que se llega a ser, y no simplemente como un proyecto de optimización permanente (Kierkegaard, 1984). Desde la antropología frankliana, esta libertad tampoco supone independencia absoluta frente a las condiciones biológicas, psicológicas o sociales, por lo que estar condicionado no significa estar determinado (Frankl, 1987). La libertad aparece así unida a la responsabilidad frente a aquello que la persona reconoce como significativo. Este planteamiento permite regresar al problema actual sin establecer una relación causal que el argumento no puede sostener. La aceleración, el rendimiento o el cansancio no producen necesariamente vacío existencial. Más bien, la categoría frankliana permite interrogar situaciones en las que la persona experimenta dificultad para encontrar una orientación significativa (Frankl, 2002). Así, la multiplicación de actividades y posibilidades puede coexistir con una pregunta que ninguna de ellas responde por sí misma, y es hacia qué vale la pena dirigir la propia existencia.

Precisamente esta orientación hacia valores permite abrir el siguiente nivel del

argumento. Aquello que se reconoce como valioso aparece en el mundo y debe ser encontrado, experimentado o realizado por una persona concreta. Por ello, la búsqueda de sentido no acontece al margen de la corporalidad. Merleau-Ponty (2012) permite profundizar posteriormente en que el cuerpo no constituye un instrumento que la conciencia utiliza para acceder a la realidad, sino la condición desde la cual la persona percibe, actúa y despliega sus posibilidades. La cuestión de los valores vitales anticipa esta transición de manera especialmente clara, en tanto la vitalidad se experimenta corporalmente y puede modificar la disponibilidad desde la cual alguien se acerca, se detiene, crea o se encuentra con otros (Arboleda, 2024). Por ende, después de preguntar hacia qué se orienta la actividad, resulta necesario interrogar desde qué corporalidad se experimentan y se realizan esas posibilidades de sentido.

Del cansancio vivido a la posibilidad corporal: corporeidad, movimiento y apertura al mundo

La reflexión anterior sobre el cansancio, los valores vitales y el sentido de la vida permite realizar el tránsito desde la cuestión axiológica hacia la experiencia corporal. La existencia no acontece al margen del mundo, sino que es inherente a él, tal como permite comprender el trasfondo del ser-en-el-mundo planteado por Martin Heidegger (2003). Tal como se mencionó en líneas anteriores, Merleau-Ponty (2012) profundiza esta relación al mostrar que el cuerpo no constituye simplemente una realidad que la persona posee, sino aquello desde lo cual habita el mundo, lo percibe, actúa en él y despliega sus posibilidades. Desde esta perspectiva, el cansancio tampoco puede reducirse a una disminución fisiológica de energía,



pues el cuerpo cansado constituye una forma modificada de habitar el mundo. De esta perspectiva, es posible considerar que, cuando cambia la disponibilidad corporal, cambia también la experiencia del tiempo y del espacio, la anticipación del esfuerzo y la manera como determinadas acciones aparecen como cercanas, difíciles o posibles. Fuchs (2017) permite comprender esta transformación desde una concepción encarnada en la que cuerpo, persona y entorno permanecen dinámicamente relacionados.

Esta modificación alcanzaría la relación no solamente con el sí mismo, sino también con los otros. La experiencia corporal posee una dimensión intercorporal, pues los encuentros se configuran mediante gestos, movimientos, ritmos, distancias y respuestas corporales que no requieren siempre una elaboración reflexiva previa (Fuchs, 2017). De este modo, el cansancio puede afectar la iniciativa o la disposición para acercarse, cooperar y participar de una situación compartida sin que ello signifique una pérdida absoluta de dichas posibilidades. A su vez, Shusterman (2008) permite reconocer la importancia de una conciencia somática capaz de atender a sensaciones de esfuerzo, tensión, bienestar o límite. Esta atención no supone convertir nuevamente el cuerpo en objeto de vigilancia y optimización, sino reconocer cómo la persona se encuentra corporalmente situada frente a aquello que hace.

Precisamente porque el cuerpo constituye una apertura hacia el mundo, el movimiento adquiere una significación que rebasa el desplazamiento biomecánico, la actividad fisiológica o el gasto energético. Sheets-Johnstone (2011) reconoce su carácter primario en la experiencia, en tanto muchas posibilidades son descubiertas y organizadas mediante el

propio movimiento. Metheny (1968) permite también comprender que el movimiento humano se encuentra atravesado por significado. Estos planteamientos convergen con la propuesta de Arnold (1979), quien muestra el movimiento que puede constituir una forma de experiencia y conocimiento. Por ende, desde estas miradas, moverse implica acercarse, alcanzar, explorar, sostenerse, encontrar límites y relacionarse con los otros y con el mundo. La pregunta comienza así a desplazarse desde cuánto o con qué eficiencia se mueve un cuerpo hacia aquello que la persona descubre acerca de sí misma y del mundo mientras se mueve.

A partir de las relaciones referidas anteriormente, es posible proponer la categoría de posibilidad corporal para nombrar al horizonte práctico que se configura mediante la experiencia del movimiento. Su fundamento se encuentra en Merleau-Ponty (2012), quien refiere que la persona no percibe el mundo únicamente como un conjunto de objetos, sino también como un campo de acciones posibles. Ese campo, situado en primera persona, abarca el yo puedo. Sin embargo, este horizonte no se limita al puedo. Incluye un todavía no puedo, mediante el cual se descubre un límite, así como un puedo aprender, cuando la práctica transforma una imposibilidad previa, o un puedo de otra manera, cuando aparecen formas alternativas de actuar, y un puedo con otro, cuando la presencia ajena modifica o amplía las propias posibilidades. La fenomenología aplicada a la educación física permite reconocer que estos aprendizajes no transforman solamente la ejecución observable, sino también la experiencia que la persona tiene sobre sí misma como alguien capaz de actuar (Stolz, 2013).



Standal (2015) profundiza esta perspectiva al situar el aprendizaje corporal en la experiencia concreta de quien se mueve. Esta concepción permite evitar que la posibilidad corporal sea absorbida nuevamente por la lógica del rendimiento. Un todavía no puedo no constituye necesariamente una deficiencia que deba superarse. La experiencia corporal puede consistir también en reconocer un ritmo propio, aunque sea distinto al ritmo del sistema y a los estándares medibles de desempeño. Las pedagogías del embodiment han señalado precisamente la necesidad de comprender el aprendizaje desde la experiencia vivida y relacional, y no únicamente desde comportamientos motrices observables y mensurables (Aartun et al., 2022). Lambert et al. (2026) profundizan esta discusión al advertir la necesidad de mayor claridad conceptual sobre la corporeidad en educación física, mientras que Volshøj et al. (2025) muestran que aquello que llega a ser significativo posee también una dimensión encarnada y prerreflexiva. Por ende, el significado de una experiencia corporal no tiene que aparecer primero como una reflexión verbal, sino que puede comenzar en la propia experiencia de poder ajustar el ritmo para descubrir otra relación con el sí mismo, los otros y el mundo a través del movimiento. Esta formulación prepara directamente el ingreso de la educación física, pues permite preguntarse no solo qué capacidades desarrolla pedagógicamente el movimiento, sino qué experiencias de posibilidad puede ofrecer y cómo estas pueden llegar a relacionarse con la búsqueda de sentido y libertad (Arnold, 1979; Standal, 2015).

Educación física, movimiento con sentido y libertad: hacia una comprensión antropológico-pedagógica

El recorrido desarrollado permite situar a la educación física como el campo en el que las miradas filosóficas y antropológicas anteriormente referidas adquieren una expresión concreta a través del cuerpo y del movimiento. Si la aceleración modifica la relación con el tiempo, el rendimiento puede convertir la capacidad en exigencia y el cansancio hace visibles los límites de una existencia encarnada. En este orden de ideas, la pregunta que se abre para la disciplina es qué tipo de experiencia temporal, corporal y relacional puede favorecer el movimiento dentro de este contexto. Arnold (1979) permite comprender que el movimiento puede constituir una forma de conocimiento y experiencia, mientras Metheny (1968) advierte que su significado no se agota en la descripción externa de la acción. En consecuencia, la especificidad formativa de la educación física es amplia, pues no reside únicamente en la relación cuerpo-actividad física, sino en las posibilidades que se pueden descubrir acerca del sí mismo, de los otros y del mundo mediante aquello que hace corporalmente.

Esta consideración exige evitar cualquier idealización de la disciplina. La educación física también puede reproducir las lógicas de rendimiento que atraviesan otros escenarios sociales cuando organiza la experiencia corporal exclusivamente alrededor de estándares, comparaciones o resultados. Tinning (2010) muestra que la pedagogía del movimiento se encuentra inscrita en discursos que delimitan aquello que llega a considerarse un cuerpo educado, mientras que Kirk (2010) advierte que el futuro de la disciplina depende de las decisiones culturales y pedagógicas desde las cuales esta sea configurada. Esta revisión adquiere especial relevancia frente a contextos de precariedad y desigualdad que



condicionan las posibilidades reales de participación corporal (Kirk, 2020). Asimismo, los discursos de salud pueden producir determinadas formas de normalización del cuerpo (Webb et al., 2008), y los ideales de apariencia, actividad y capacidad pueden atravesar la experiencia educativa (Azzarito, 2009). Las investigaciones sobre imagen corporal confirman que aquello que ocurre en la clase no es indiferente a la manera como la persona percibe y siente su propio cuerpo (Kerner et al., 2018), cuestión que continúa siendo relevante en revisiones más recientes del campo (Barker et al., 2023).

Por ende, ampliar la comprensión de la educación física requiere atender no solamente al cuerpo que puede observarse y evaluarse, sino al cuerpo desde el cual la experiencia acontece. La fenomenología proporciona un fundamento especialmente fecundo para este desplazamiento. Stolz (2013) permite aproximarse a la disciplina desde la experiencia vivida de quien se mueve, mientras Standal (2015) profundiza esta perspectiva al mostrar que aprender corporalmente compromete la relación que la persona establece consigo misma y con el mundo. Las pedagogías del embodiment han insistido en la necesidad de superar una comprensión del cuerpo como simple objeto de entrenamiento (Aartun et al., 2022), y Lambert et al. (2026) muestran que esta ampliación exige claridad conceptual acerca de aquello que significa educar desde una experiencia encarnada. Así, la fenomenología no introduce en la educación física un problema externo a ella, sino que permite comprender de otra manera aquello que constituye su propio centro, es decir, una persona que aprende y se relaciona con el mundo moviéndose.

En este punto, la categoría de posibilidad corporal planteada anteriormente adquiere una función propiamente pedagógica. El horizonte del yo puedo permite comprender que el estudiante no solamente ejecuta acciones, sino que descubre corporalmente aquello que aparece ante él como posible (Merleau-Ponty, 2012). La educación física puede ampliar este campo cuando la experiencia incluye un puedo, un todavía no puedo, un puedo aprender, un puedo de otra manera o un puedo con otro. El carácter primario del movimiento permite comprender cómo estas posibilidades son exploradas mediante la propia acción (Sheets-Johnstone, 2011), mientras que la intercorporalidad muestra que muchas de ellas se transforman mediante el encuentro y la coordinación con los otros (Fuchs, 2017). De este modo, la formación corporal no consistiría solamente en agregar destrezas a un repertorio, sino también en modificar la manera como la persona se reconoce capaz de actuar dentro de una situación, escuchando el ritmo de su propio cuerpo.

La physical literacy ofrece un antecedente particularmente importante para esta comprensión. Whitehead (1990) vincula corporeidad, existencia significativa y educación física desde una perspectiva que trasciende la formación exclusivamente funcional del cuerpo. Posteriormente, la physical literacy incorpora competencia, confianza, motivación, conocimiento y disposición para participar corporalmente, ampliando el interés desde la ejecución de habilidades hacia la relación que la persona construye con el movimiento (Whitehead, 2001). Esta relación se transforma a lo largo del curso de vida y no puede comprenderse como un repertorio de capacidades adquirido definitivamente (Whitehead, 2010). Pot et al. (2018) muestran también la



importancia de conservar este fundamento filosófico al traducir el concepto hacia la práctica de la educación física. De este modo, aprender a moverse supone también aprender a reconocerse como alguien que posee posibilidades corporales y puede continuar relacionándose con ellas en condiciones cambiantes.

Esta ampliación permite revisar la relación entre educación física, salud y rendimiento. El desarrollo de capacidades sigue siendo parte de la disciplina, pero el yo puedo pierde su potencial formativo cuando es convertido sistemáticamente en un debo poder más. Desde una perspectiva convergente, Quennerstedt (2008) propone comprender la relación entre actividad física y salud más allá de modelos concentrados únicamente en enfermedad, riesgo o déficit. A su vez, Ennis (2017) incorpora dimensiones de motivación, atención y significado al problema de formar una relación sostenible con la actividad física. Estas aproximaciones permiten reconocer que mejorar una capacidad puede ser valioso sin convertir cada límite corporal en una insuficiencia que debe ser superada ni cada ritmo de la sociedad en un imperativo que deba ser obedecido. Así, la posibilidad corporal, situada desde la integración cuerpo, movimiento y sentido vital, facilitaría el reconocimiento de límites, la modificación de acciones corporales, la incorporación de formas alternativas de participación en contexto y la recuperación de la confianza corporal previamente afectada por la desincronización entre el ritmo del mundo y el propio.

Sobre este fundamento, la perspectiva de Meaningful Physical Education aporta un desarrollo pedagógico decisivo. Beni et al. (2017) identifican la relevancia personal, la interacción social, el desafío, la competencia motriz y el disfrute entre las

características asociadas a experiencias que llegan a ser significativas para quienes participan de ellas. Fletcher et al. (2021) articulan estos desarrollos dentro de una propuesta educativa en la que la experiencia de la persona adquiere un lugar central, mientras que Fletcher y Ní Chróinín (2022) muestran que priorizarla requiere decisiones pedagógicas relacionadas, entre otros aspectos, con la elección y la reflexión. Esta perspectiva alcanza también la formación docente, pues aprender a enseñar para favorecer experiencias significativas exige atender a la manera como los estudiantes construyen significado y no solamente a la planificación externa de las tareas (Ní Chróinín et al., 2018). En este sentido, el significado no constituye un efecto añadido al aprendizaje motor, sino una dimensión que puede orientar la propia organización pedagógica de la experiencia.

Los desarrollos recientes fortalecen esta comprensión y muestran, al mismo tiempo, su carácter abierto. Volshøj et al. (2025) destacan la dimensión encarnada y prerreflexiva de la experiencia significativa, lo cual permite reconocer que una actividad puede comenzar a adquirir relevancia antes de que la persona pueda explicar verbalmente aquello que le ocurre. Girona-Durá et al. (2026) evidencian la consolidación contemporánea de la Meaningful Physical Education como campo de investigación. Entretanto, Godoi et al. (2026) muestran que aquello que llega a considerarse significativo se encuentra también cultural y curricularmente situado. De este modo, sentirse capaz, encontrar un ritmo compartido, afrontar un desafío o descubrir una manera diferente de moverse no posee un significado universal y previamente establecido, sino que adquiere relevancia dentro de la



experiencia concreta de una persona y de las condiciones culturales y pedagógicas desde las cuales participa.

Es precisamente aquí donde puede formularse una distinción central para el presente debate. Una experiencia de movimiento personalmente significativa y una experiencia de movimiento con sentido pueden encontrarse estrechamente relacionadas, pero no designan exactamente lo mismo. La Meaningful Physical Education permite comprender las condiciones mediante las cuales una experiencia resulta relevante, disfrutable, desafiante, relacional o personalmente importante (Beni et al., 2017). La logoterapia introduce una pregunta complementaria sobre hacia qué se orienta esa experiencia y qué posibilidad valiosa reconoce la persona en ella. Frankl (2002) permite comprender el sentido como una orientación que trasciende el estado subjetivo producido por una actividad. A su vez, Scheler (1994) aporta una comprensión de la persona abierta hacia el despliegue de la libertad, los valores y la autonomía existencial.

Esta integración resulta particularmente fértil porque evita convertir el sentido en un contenido que deba añadirse intelectualmente después del movimiento. Una actividad puede resultar significativa por el disfrute, el desafío o la interacción que suscita y, al mismo tiempo, abrir una posibilidad que conecta con el para qué de la vida cuando la persona reconoce en ella algo hacia lo cual desea orientarse. La autotrascendencia permite comprender esta apertura cuando el movimiento se dirige hacia una tarea compartida o hacia algo que rebasa la preocupación exclusiva por el propio desempeño (Martínez et al., 2015). Asimismo, la dimensión axiológica impide reducir aquello valioso a una sensación subjetiva inmediata, pues la

búsqueda de sentido supone una relación con posibilidades concretas que deben ser reconocidas dentro de una situación (Salomón-Paredes, 2016). Así, el movimiento puede adquirir sentido no porque el docente se lo atribuya, sino porque abre una posibilidad que la persona conecta con una misión o tarea que considera valiosa.

La tarea educativa consiste, entonces, en generar condiciones para que diferentes posibilidades puedan ser experimentadas, lo cual implica diversificar formas de participación, graduar los desafíos, favorecer la cooperación, introducir espacios de elección y permitir que la experiencia pueda ser posteriormente reconocida y elaborada. Wright (2000) muestra que el lenguaje mediante el cual se organiza y se comunica el movimiento también participa en la manera como este llega a experimentarse. De manera convergente, la formación para enseñar experiencias significativas exige que el docente sea capaz de atender a la perspectiva del estudiante y no solamente a la corrección externa de la ejecución (Ní Chróinín et al., 2018). Por ende, la pedagogía del movimiento con sentido y la posibilidad corporal no constituyen procesos previamente constituida, sino que se diversifican y adaptan activamente al horizonte de posibilidades que la clase hace disponible.

Desde esta articulación, la educación física puede ampliar o resignificar parte de ese campo cuando media en la ejecución del movimiento, sino cuando ayuda a la persona a interrogarse por el sentido de ese movimiento, escuchar a su cuerpo y dialogar con sus ritmos corporales y conectarlos con valores a los que puede acercarse o puede crear. Partir de esta libertad corporal situada no consiste en poder hacerlo todo, sino en disponer de



posibilidades reales y asumir una posición con sentido frente a ellas.

Esta comprensión también permite recuperar los valores vitales sin reducirlos nuevamente al rendimiento. La educación física se encuentra estrechamente vinculada con experiencias de fuerza, salud, energía, esfuerzo y recuperación, dimensiones que pueden comprenderse dentro del orden de lo vital sin convertirlas en el valor último de la existencia (Scheler, 1994). La conciencia somática puede contribuir a reconocer estas disposiciones corporales y sus variaciones sin que dicha atención tenga que adoptar la forma de una vigilancia permanente sobre el rendimiento (Shusterman, 2008). Precisamente por ello, cuidar y desarrollar la vitalidad no significa exigir disponibilidad corporal ilimitada. La educación física puede trabajar con el esfuerzo, el desafío y la mejora sin desconocer que el descanso, la regulación del esfuerzo y el reconocimiento del límite también forman parte de una relación formativa con el cuerpo.

Aquí se hace especialmente visible la relevancia del contexto epocal de aceleración desde el cual comenzó este artículo. La función de la educación física no consiste en curar el cansancio contemporáneo ni en presentarse como una alternativa compensatoria frente a la vida acelerada. No obstante, Frydendal y Thing (2024), muestran que la educación física puede ser experimentada como un espacio de resonancia dentro de sistemas educativos atravesados por dinámicas de aceleración. La cuestión no radica en oponer lentitud y velocidad, sino en preguntarse qué relación con el tiempo puede construirse mediante una experiencia corporal que no tenga que justificarse exclusivamente por la cantidad de resultados que produce. Tal como se

mencionó en líneas anteriores, Rosa (2013) permite comprender la presión derivada de la multiplicación de acciones y posibilidades, y Han (2024) muestra cómo la capacidad de hacer puede convertirse en una exigencia dirigida hacia sí mismo. Frente a este horizonte, la educación física puede interrogar no solamente cuánto hace el estudiante durante la clase, sino qué relación aprende a establecer con aquello que hace.

Esta pregunta permite comprender de otra manera el esfuerzo y el cansancio. El esfuerzo y el desafío no pierden su valor pedagógico. De hecho, ambos pueden formar parte de experiencias significativas cuando guardan una relación adecuada con las posibilidades de quien participa (Fletcher y Ní Chróinín, 2022). Lo que cambia desde este debate es el criterio mediante el cual son valorados. Si el esfuerzo sirve únicamente para demostrar rendimiento, el cuerpo se queda atrapado en una lógica de comparación, pero si permite descubrir capacidades, límites, formas de cooperación o nuevas maneras de responder a una situación, puede adquirir otro significado. Desde este diálogo se propone comprender el movimiento como una experiencia corporal de sentido y libertad, mediante la cual la persona descubre, amplía o resignifica sus posibilidades, apropiándose libremente de aquellas que reconoce como valiosas. La corporeidad situada remite a la condición desde la cual el mundo se hace perceptible y practicable (Merleau-Ponty, 2012). A su vez, la posibilidad corporal recoge el carácter dinámico del movimiento y su capacidad para transformar aquello que la persona experimenta como posible (Sheets-Johnstone, 2011). La dimensión axiológica permite comprender que esas posibilidades no son indiferentes, pues algunas pueden ser reconocidas como



valiosas (Scheler, 1994), mientras la libertad introduce la posibilidad de tomar posición frente a ellas dentro de condiciones concretas (Frankl, 1987). Frydendal y Thing (2024) muestran que esta la educación física puede adquirir una significación particular dentro de contextos educativos acelerados, pero ello no implica que produzca automáticamente resonancia, sentido o libertad. Precisamente allí se encuentra su potencial formativo, el cual consiste en construir condiciones para que el cuerpo no sea valorado solamente por aquello que rinde, para que el límite no sea interpretado siempre como fracaso y para que moverse permita descubrir no solamente qué puede hacer una persona, sino también qué posibilidades desea asumir, qué ritmo es el suyo y hacia qué valores quiere orientar aquello que puede hacer. Así, la educación física adquiere así la función antropológico-pedagógica particular de no entregar un sentido previamente elaborado, sino de generar condiciones para que el movimiento pueda convertirse en un lugar de descubrimiento, relación, elección y sentido vital.

Conclusiones

En un contexto atravesado por la aceleración social, la exigencia de rendimiento y el cansancio, la cuestión pedagógica no se reduce a aumentar la cantidad de actividad ni a mejorar de manera continua las capacidades corporales. La educación física puede ampliar esta mirada cuando sitúa en el centro a la persona que se mueve y reconoce que aquello que acontece corporalmente también compromete su relación consigo misma, con los otros y con el mundo. Desde esta perspectiva, el movimiento no constituye solamente una acción que se ejecuta, sino una experiencia mediante la cual pueden descubrirse

límites, capacidades, ritmos y formas diferentes de participar en una situación.

Uno de los aportes conceptuales que surge de este diálogo corresponde a la posibilidad corporal, entendida como el horizonte situado desde el cual la persona experimenta aquello que puede hacer mediante su cuerpo y su movimiento. Esta posibilidad no se agota en el yo puedo, pues también comprende el todavía no puedo, el puedo aprender, el puedo de otra manera y el puedo con otro. Tal comprensión permite desplazar una lectura exclusivamente centrada en la superación del límite. En educación física, un límite corporal no constituye necesariamente una deficiencia que requiera ser corregida, del mismo modo que ampliar una capacidad no implica siempre alcanzar una marca superior. Aprender corporalmente puede significar también reconocer un ritmo propio, distinto al del mundo y la época, así como encontrar otra forma de realizar una acción, recuperar la confianza para participar o descubrir posibilidades que solamente aparecen mediante la relación con otros. De este modo, la formación corporal puede comprenderse como una transformación del campo de posibilidades desde el cual la persona se encuentra con el mundo.

El diálogo con la logoterapia permite añadir que una experiencia de movimiento personalmente significativa y una experiencia de movimiento con sentido pueden encontrarse relacionadas sin constituir categorías equivalentes. El disfrute, el desafío, la competencia motriz, la interacción social o la relevancia personal permiten comprender por qué determinadas experiencias adquieren significado para quienes participan en ellas. No obstante, la pregunta por el sentido introduce otra dimensión al interrogar hacia qué se orienta esa



experiencia y qué posibilidad llega a ser reconocida como valiosa. Por esta razón, una experiencia de movimiento puede ser personalmente significativa no solamente porque resulte agradable, desafiante o relevante, sino también porque abra una posibilidad que la persona reconoce como valiosa y frente a la cual puede posicionarse libremente. Esta formulación no pretende sustituir los desarrollos de la Meaningful Physical Education, sino ampliar el diálogo hacia una comprensión antropológica en la que significado, valor, libertad y orientación existencial pueden encontrarse sin confundirse entre sí.

Esta comprensión sitúa a la educación física en un lugar pedagógico particular. Su tarea no consiste en entregar un sentido previamente elaborado ni en determinar aquello que cada persona debería considerar valioso, sino en generar condiciones para que diversas posibilidades puedan ser vividas, descubiertas, reconocidas y apropiadas. En consecuencia, el docente configura experiencias, diversifica formas de participación, acompaña los desafíos, favorece encuentros y abre espacios desde los cuales la persona puede establecer una relación propia con aquello que hace corporalmente. La libertad involucrada en este proceso tampoco equivale a una ausencia de límites ni al imperativo de poder hacerlo todo, sino que se expresa de manera situada en la posibilidad de tomar posición frente a aquello que realmente se encuentra disponible.

De otro lado, esta propuesta requiere conservar algunos límites conceptuales. La aceleración social no conduce necesariamente al cansancio, el cansancio no produce de manera inevitable una crisis de sentido y una experiencia de movimiento tampoco genera automáticamente libertad. Asimismo, la

educación física no constituye una intervención terapéutica frente a los problemas de la época. Su potencial se encuentra en ofrecer experiencias pedagógicas donde el cuerpo no sea valorado exclusivamente por aquello que rinde, donde el esfuerzo no tenga como único criterio la comparación y donde el límite pueda ser reconocido sin convertirse inmediatamente en fracaso. Desde esta perspectiva, incluso el descanso, la regulación del esfuerzo y la atención a los ritmos corporales pueden formar parte de una relación formativa con la vitalidad, sin que ello implique abandonar el desafío, el aprendizaje o el desarrollo de capacidades.

Finalmente, el carácter teórico de este trabajo delimita también el alcance de sus conclusiones. Las categorías propuestas no permiten afirmar todavía cómo se manifiesta empíricamente una experiencia de movimiento con sentido ni bajo qué condiciones pedagógicas los estudiantes reconocen determinadas posibilidades corporales como valiosas. En este punto se abre la posibilidad de crear una línea de investigación especialmente relevante para la educación física, que buscaría explorar, mediante estudios cualitativos y fenomenológicos, cómo las personas describen sus experiencias de posibilidad, límite, ritmo, significado, elección y relación con otros durante el movimiento, así como examinar qué decisiones docentes favorecen o restringen dichas experiencias. También resultaría pertinente investigar cómo estas posibilidades se transforman según la edad, el contexto cultural, las condiciones corporales y las trayectorias personales. Profundizar en estas cuestiones permitiría avanzar desde una propuesta antropológico-pedagógica hacia una comprensión más concreta de una educación física capaz de formar personas que pueden descubrir cómo, para qué y



hacia qué desean orientar aquello que realizan desde su corporalidad.

Referencias

- Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F., y Kirk, D. (2022). Pedagogies of embodiment in physical education: A literature review. *Sport, Education and Society*, 27(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821182>
- Arboleda, V. A. (2024). Valores vitales y cuidado del cuerpo: Un abordaje logoterapéutico y biopsicosocial-espiritual. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 4(4), 66–78. <https://doi.org/10.59614/acief42024166>
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in movement, sport and physical education*. Heinemann.
- Azzarito, L. (2009). The Panopticon of physical education: Pretty, active and ideally white. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 19–39. <https://doi.org/10.1080/17408980701712106>
- Barker, D., Varea, V., Bergentoft, H., y Schubring, A. (2023). Body image in physical education: A narrative review. *Sport, Education and Society*, 28(7), 824–841. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2076665>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (M. Rosenberg, Trad., en colaboración con J. Arrambide Squirru). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2000).
- Beni, S., Fletcher, T., y Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Ennis, C. D. (2017). Educating students for a lifetime of physical activity: Enhancing mindfulness, motivation, and meaning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 241–250. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1342495>
- Fletcher, T., y Ní Chróinín, D. (2022). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: Conceptual and practical considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 455–466. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>
- Fletcher, T., Ní Chróinín, D., Gleddie, D., y Beni, S. (Eds.). (2021). *Meaningful physical education: An approach for teaching and learning*. Routledge.
- Frankl, V. E. (1987). *El hombre doliente: Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Herder. (Obra original publicada en 1984).
- Frankl, V. E. (2002). *La voluntad de sentido: Conferencias escogidas sobre logoterapia* (Fundación Arché, Trad.). Herder. (Obra original publicada en 1982).



- Frankl, V. E. (2015). *El hombre en busca de sentido* (Comité de traducción al español, Trad.; 3.^a ed.). Herder. (Obra original publicada en 1946).
- Frydendal, S., y Thing, L. F. (2024). PE as resonance? The role of physical education in an accelerated education system. *Sport, Education and Society*, 29(4), 468–480. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2161502>
- Fuchs, T. (2017). *Ecology of the brain: The phenomenology and biology of the embodied mind*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780199646883.001.0001>
- Girona-Durá, C., Ferriz-Valero, A., García-Taibo, O., y Baena-Morales, S. (2026). Meaningful physical education in focus: A scoping review. *European Journal of Education*, 61(3), e70739. <https://doi.org/10.1111/ejed.70739>
- Godoi, M., Moreira, E. C., Pessula, P., Graça, A., Fletcher, T., y Batista, P. (2026). Significativo na Educação Física: How meaningful physical education is represented in curriculum and interpreted by teacher educators in Portuguese-speaking countries. *European Physical Education Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1356336X261417146>
- Han, B.-C. (2021a). *No-cosas: Quiebras del mundo de hoy* (J. Chamorro Mielke, Trad.). Taurus.
- Han, B.-C. (2021b). *La sociedad paliativa: El dolor hoy* (A. Ciria, Trad.). Herder. (Obra original publicada en 2020).
- Han, B.-C. (2024). *La sociedad del cansancio* (Comité Herder Editorial, Trad.). Herder. (Obra original publicada en 2016).
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 1927).
- Kerner, C., Haerens, L., y Kirk, D. (2018). Understanding body image in physical education: Current knowledge and future directions. *European Physical Education Review*, 24(2), 255–265. <https://doi.org/10.1177/1356336X17692508>
- Kierkegaard, S. (1984). *La enfermedad mortal* (D. G. Rivero, Trad.). Sarpe. (Obra original publicada en 1849).
- Kierkegaard, S. (2013). *El concepto de la angustia* (D. Gutiérrez Rivero, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1844).
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2020). *Precarity, critical pedagogy and physical education*. Routledge.
- Lambert, K., Young, L., Gray, S., Aartun, I., y O'Connor, J. (2026). Embodiment in physical education: A deductive content analysis of empirical literature to gain conceptual



- clarity and pedagogical insights. *European Physical Education Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1356336X261437025>
- Lupton, D. (2016). *The quantified self: A sociology of self-tracking*. Polity Press.
- Martínez, E. (2005). *Psicoterapia y sentido de vida: Psicología clínica de orientación logoterapéutica*. Ediciones Colectivo Aquí y Ahora.
- Martínez, E., Díaz, J. P., Rodríguez, J., y Pacciolla, A. (2015). *Vivir a la manera existencial: Aportes para una logoterapia clínica*. Sociedad para el Avance de la Psicoterapia Centrada en el Sentido.
- Marx, K. (2019). Manuscritos económico-filosóficos de 1844 (J. Campos, Trad.). En E. Fromm, *Marx y su concepto del hombre* (pp. 111–232). Fondo de Cultura Económica. (Obra original escrita en 1844; publicada por primera vez en 1932).
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trad.). Routledge. (Obra original publicada en 1945).
- Metheny, E. (1968). *Movement and meaning*. McGraw-Hill.
- Ní Chróinín, D., Fletcher, T., y O'Sullivan, M. (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1342789>
- Pot, N., Whitehead, M. E., y Durden-Myers, E. J. (2018). Physical literacy from philosophy to practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 246–251. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0133>
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health: A salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267–283. <https://doi.org/10.1080/13573320802200594>
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity* (J. Trejo-Mathys, Trad.). Columbia University Press.
- Salomón-Paredes, A. K. (2016). La exploración axiológica en psicoterapia: La logoterapia. *Avances en Psicología*, 24(2), 123–133. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2016.v24n2.148>
- Scheler, M. (1994). *El puesto del hombre en el cosmos* (J. Gaos, Trad.). Losada. (Obra original publicada en 1928).
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement* (Expanded 2nd ed.). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aicr.82>
- Shusterman, R. (2008). *Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511802829>
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Routledge.



- Stolz, S. A. (2013). Phenomenology and physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 949–962. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785355>
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. Routledge.
- Volshøj, E. S., Aggerholm, K., Beni, S., y Madsen, K. L. (2025). Meaningful physical education: Towards an embodied pedagogy. *European Physical Education Review*, 31(4), 638–654. <https://doi.org/10.1177/1356336X241300426>
- Webb, L., Quennerstedt, M., y Öhman, M. (2008). Healthy bodies: Construction of the body and health in physical education. *Sport, Education and Society*, 13(4), 353–372. <https://doi.org/10.1080/13573320802444960>
- Whitehead, M. (1990). Meaningful existence, embodiment and physical education. *Journal of Philosophy of Education*, 24(1), 3–14. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1990.tb00219.x>
- Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/1740898010060205>
- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
- Wright, J. (2000). Bodies, meanings and movement: A comparison of the language of a physical education lesson and a Feldenkrais movement class. *Sport, Education and Society*, 5(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/135733200114424>