



# **Antropología filosófica y su influencia en el currículo de la cultura física y afines en Colombia\***

## **Philosophic Anthropology and its Influence in the Curriculum of Physical Culture and Similar Programs in Colombia**

Simón Cruz Fajardo\*\*

Recibido: 16 de diciembre de 2009

Revisado: 22 de enero de 2010

Aceptado: 18 de febrero de 2010

### **Resumen**

El reduccionismo antro-po-filosófico en la educación superior de la cultura física y la educación física es evidente debido a su mayor dedicación educativa a lo puramente técnico, es decir, a la materialidad y mecanicidad del cuerpo humano. Hablar de la corporalidad humana implica una reflexión sobre la naturaleza total del ser humano. Propusimos reflexionar críticamente sobre la historia del pensamiento de las principales corrientes de la antropología filosófica (dualista, monista y unicista) y las propuestas educativas del momento. Encontramos la prevalencia del dualismo que sobrevale-

\* Investigación en el marco de la Maestría en Filosofía Latinoamericana, sobre tres grandes corrientes antro-po-filosóficas (dualismo, monismo y unicismo), y su implicación en las propuestas curriculares de programas académicos universitarios nacionales de cultura física y educación física a nivel de pregrado. El trabajo se inició en 2003 y finalizó en 2007.

\*\* Docente de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás Bogotá. Lic. en Educación Física, especialista en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Pedagogía del Folclor y Magister en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Integrante del grupo de investigación Cuerpo, Sujeto y Educación en la línea "Interpretaciones del cuerpo desde las ciencias sociales". simocruz@usantotomas.edu.co.



ra lo intelectual y desprecia lo corporal, y del monismo materialista propio de la ciencia que sólo reconoce la materialidad humana; sin embargo, re-emerge la mirada unicista que reivindica la unidad del hombre. Se concluye en la incapacidad actual de las dos primeras concepciones para dar cuenta de la totalidad del hombre y en consecuencia, la necesidad de considerar el unicismo académico y curricular con una mirada más humanista.

**Palabras clave:** antropología filosófica, dualismo, monismo, unicismo, currículo, cultura física, educación física.

## Abstract

The reductionist philosophic anthropology in the Superior Education of physical culture and physical education is evident due to major educative dedication only to the technical aspects, that is to the materiality and mechanics of the human body. But talking about human corporality involves a reflection about the whole nature of the human being. We propose a critical reflection about the history of the main philosophic anthropology ideas (dualist, monist and unicist), and the present-day educative alternatives. We find the prevalence of dualism that overvalues the intellectual aspect and despises the corporal feature, and the materialist monism that recognizes solely the human materiality; however, the unicist vision that vindicates the unity in the constitution of the man emerges again. We conclude that dualist and monist conceptions are not able to account for the totality of mankind and thus emerges the need to consider academic and curricular unicism with more a humanist vision.

**Key words:** philosophy anthropologic, dualism, monism, unicism, curriculum, physical culture, physical education.



## Introducción

Según Pedro Laín Entralgo (1989), hoy más que nunca es evidente lo que ya sospechaba el filósofo español Ortega y Gasset respecto a la tendencia occidental hacia la reivindicación de su cuerpo, a una resurrección de la carne, y lo afirmado por él mismo sobre la patenticidad en la vida actual de la pasión por el cuerpo dado el auge práctico y contemplativo del deporte, del excesivo cuidado de la salud y la invasión del nutricionismo dietético y la cosmetología. El campo que nos ocupa es efectivamente el deporte y su explícita inclusión en el currículo de la educación física escolar y como formación profesional universitaria, pero desde la antropo-filosofía.

Se consideran cuatro premisas problemáticas: a) la subvaloración de la profesión de la cultura física y la educación física por su reduccionismo tecnológico; b) la influencia del concepto filosófico sobre el hombre en lo que él hace consigo mismo y con otros; c) la implícita intencionalidad de toda pedagogía en la formación humana y social; y d) la supuesta desvinculación de la antropología filosófica en dichos programas de formación universitaria. Desde allí nos preguntamos, ¿cuáles son los postulados de las corrientes antropo-filosóficas y su relación con las propuestas educativas respectivas?, ¿cuál es la perspectiva curricular actual para la cultura física y la educación física?, ¿cuál podría ser la perspectiva curricular prospectiva para la cultura física y la educación física desde el unicismo antropológico?

Entre nuestras razones está la necesidad de una fundamentación antropo-filosófica del currículo, la claridad en la intención pedagógica de la formación profesional y la autoreflexión crítica disciplinar. Los objetivos son interpretar las principales corrientes antropo-filosóficas, inferir la relación del pensamiento filosófico de éstas con los respectivos proyectos educativos de la cultura física y educación física y proponer una reflexión antropo-filosófica actual para el currículo de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás.



El trabajo se presenta en seis capítulos: el primero y segundo abordan las tradicionales concepciones antro-po-filosóficas conocidas como el dualismo (Platón y Descartes) y el monismo antropológico (Parménides y Spinoza), especialmente la versión materialista (Ciencia) respectivamente, dando lugar a una interpretación de sus implicaciones populares y educativas en el fenómeno de la cultura física y la educación física. En oposición a ambos, el tercero presenta la re-emergente corriente antro-po-filosófica unicista (semitas, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, Xavier Zubiri y Pedro Laín Entralgo). En el cuarto se muestra una teoría-práctica curricular integral (Nelson E. López Jaramillo) y humanista (Fideligno Niño Mesa), que incluye la exposición de la problemática general curricular, la concepción integral del currículo y la construcción del currículo. El quinto capítulo contiene un diagnóstico curricular actual, con base en algunos programas académicos de educación superior a nivel de pregrado en el concierto nacional, y un balance porcentual sobre las ciencias y saberes que contienen los planes de estudio revisados. Finalmente, en el sexto capítulo se expone una aplicación de la antropología filosófica unicista como proyección a un currículo unitario para Cultura Física en la Universidad Santo Tomás.

## Metodología

El diseño metodológico utilizado en esta investigación es mixto. Cualitativo en el sentido de la interpretación histórica y análisis de contenido de las principales corrientes antro-po-filosóficas (dualismo, monismo y unicismo), en las obras de los filósofos más representativos, y la de la teoría curricular integral y humanista de autores reconocidos en el ámbito de la educación y la filosofía. Cuantitativo, en el momento de la evaluación diagnóstica que se realizó sobre algunos programas de formación profesional en educación física y cultura física a nivel de pregrado en Colombia, especialmente sobre los planes de estudio clasificados por campos de disciplinas y saberes. A su vez, es de tipo documental descriptivo e inferencial, recurriendo a las técnicas de recolección de información mediante fichas y el análisis de contenido.



## Resultados

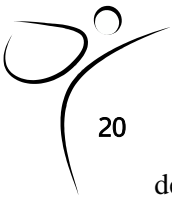
Luego de analizar las concepciones filosóficas sobre el hombre y su relación con las propuestas curriculares correspondientes se han encontrado los siguientes resultados:

1. La antropología filosófica dualista de Platón concibió al hombre como un compuesto de dos elementos separables y un dualismo curricular.

El pensamiento antropológico platónico se basó en su “Teoría de los dos mundos” –el mundo de las ideas y el de los sentidos–. Desde allí afirmó que el hombre era un compuesto separable de dos elementos: el alma y el cuerpo, cuya unión se daba de manera meramente “accidental”, tal como el cochero y la carroza.

A su vez, al considerar la superioridad de ésta sobre éste dada la naturaleza espiritual e incorruptible de aquella frente a la material y corruptible de aquel, defendió la importancia del alma como fuente de la verdad y despreció la utilidad del cuerpo para alcanzarla (Platón, 2003). Del mismo modo, al clasificar el alma en racional (ideal para gobernar), concupiscible (ideal para la producción) e irascible (ideal para la fuerza), y referirla a los hombres para el servicio del Estado, incapacitó a artesanos, gladiadores y esclavos para pensar y decidir (Gajate, 1999). El cuerpo humano es tan sólo como tumba y una cárcel para el alma (Platón, 2003).

El currículo de la antigüedad platónica se planteó desde su perspectiva dualista. El mismo Platón estableció una *paideia música* como cultivo intelectual, estético y moral, junto a su otra parte *paideia gimnasia* (Jaeger, 1997) como cultivo corporal, es decir, dos escuelas: la “escuela de música” donde recibía enseñanzas intelectuales y morales, y la “palestra” donde se preparaba en gimnasia (Gajate, 1999). Así se hizo evidente una educación intelectual y una educación física. El ideal educativo platónico puede resumirse en la música para el alma, la gimnasia para el cuerpo y ambos el Estado. A pesar



de la primacía platónica del alma sobre el cuerpo y la consecuente importancia del espíritu mediante la música, el fortalecimiento físico connotó importancia para la formación del guerrero, un artista y un ciudadano (Gajate, 1999) practicando la gimnasia desde la infancia (Jaeger, 1997). Sin embargo, quienes participaban en los “Juegos Olímpicos” no eran precisamente ellos, sino los gladiadores y esclavos que aspiraban a la libertad de la esclavitud grecorromana. A su vez, consideró débiles a los que se dedicaban sólo al intelecto, y brutos a aquellos que se consagraban sólo a la gimnasia.

2. La antropología filosófica dualista de Descartes ideó al hombre constituido por pensamiento y extensión, y un dualismo curricular de educación racionalista y su consecuente subvaloración extensiva de la educación física.

El pensamiento antropológico cartesiano se fundamentó en su “Teoría de la duda metódica” (Descartes, 2004), mediante la cual planteó su desconfianza respecto de los sentidos para el conocimiento de la verdad pues engañan. Con ese postulado afirmó que sólo el pensar determina el existir. De acuerdo con Descartes (2004) el hombre es “una cosa que piensa” y el cuerpo es una mera extensión (Descartes, 1977). Así concibe al hombre como un compuesto de dos realidades diferentes y en mutua oposición: la cosa pensante (*res cogitans*) de naturaleza espiritual (alma) y la cosa extensa (*res extensa*) de naturaleza corporal (Barragán, 1997). De ese modo, exalta la razón humana como facultad cognoscitiva y único medio para obtener el conocimiento válido, con la consecuente depreciación del conocimiento sensible (Gajate, 1999). Además, supuso que “el cuerpo no era otra cosa que una estatua o máquina terrestre que Dios forma deliberadamente para hacerla lo más parecida posible a nosotros mismos” (Feher, Naddaff & Tazi, T. I. 1990), el cuerpo es una especie de autómatas (Descartes, 1977) y que si bien es cierto “tenía una cara, manos, brazos, tan solo se trataba de una maquinaria compuesta de carne y huesos tal como se ve en un cadáver (Gajate, 1999). Según Valserra (1944) en su pensamiento ya intuía que el cuerpo humano era una cosa entre las cosas y por su naturaleza lo estudió comparándolo con la mecánica del movimiento animal. Para el filósofo francés el *yo pensante* no es el cuerpo sino el alma.



El currículo en la modernidad cartesiana se caracterizó por una educación racionalista (Atkinson & Maleska, 1966), absolutista en detrimento despótico de la educación física como extensión. Una educación nobiliaria con acento naturalista que orientó a los nobles aristócratas y quienes se asignaron en exclusividad la capacidad de razonar sobre el hombre común y corriente (Atkinson & Maleska, 1966). Se pretendió la felicidad terrena y una “razonable” educación del cuerpo (Rodríguez, 2003).

Los ejercicios admitidos y propios de la sociedad cortesana eran aquellos que no presentan rudeza ni riesgo, como equitación, esgrima, danza minué y los juegos de pelota. La competencia es reemplazada por los juegos de azar. Los estudios de Descartes sobre la mecánica animal aplicada al cuerpo humano, permitieron una concepción mecanicista del movimiento del hombre, y el interés científico del cuerpo humano. La supremacía del pensamiento, implicó a su vez, la concepción del hombre-máquina y la subvaloración de la educación física nobiliaria para el entretenimiento. Con su concepción dualista del hombre re-forzó la supremacía del pensamiento sobre el movimiento, lo cual implicó a su vez, la concepción de una educación pensante y otra moviente, la una en el aula la otra en el patio, con la consecuente subvaloración mecanicista del cuerpo y la educación física.

3. La antropología filosófica monista de Parménides y Spinoza sobrevalora la espiritualidad del hombre, mientras la ciencia sobrevalora su materialidad reduciendo la educación física al mecanicismo.

Desde esta perspectiva se sostiene que hay un solo tipo de sustancia o realidad, bien espiritual (Parménides y Spinoza) o material (ciencia).

La postura filosófica de Parménides se considera mística debido a su presentación poética en la cual a través de un viaje insólito desde la oscuridad de la ignorancia hacia la luz de la verdad, descubre las limitaciones del hombre para alcanzar ese conocimiento verdadero,



el cual en consecuencia, requiere la ayuda divina. Es así como y así, las hijas del sol lo conducen al sendero que lleva a la diosa (verdad) mediante la revelación e instrucciones para que pueda acceder al Ser (Parménides, 1965). En su poética ruta indagatoria, la diosa le revela que “el Ser es y el No-ser no es” (Parménides, 1965). Basado en ello plantea su “Teoría de los dos mundos”: “el mundo del no ser” (cambiante y conocido por los sentidos), y “el mundo de lo que es” (absoluto y conocido por la razón).

Spinoza por su parte es considerado panteísta pues reduce todo a la causa inmanente de las cosas que es la “substancia infinita”, en cuyo seno se hallan los atributos con sus infinitos modos. Desde allí plantea su “Teoría de la sustancia” mediante la cual demuestra la existencia de una sola sustancia que es “Dios o naturaleza” (Spinoza, 1958). A través de su método tomado del “modo geométrico”, afirmó que se debe comenzar por lo que es lógica y ontológicamente anterior, es decir la “esencia divina” y por deducción, continuar con todo lo demás (Gajate, 1999). El hombre está entre “aquellas cosas que se siguen de la esencia de Dios”, pero analiza las acciones y deseos humanos como si se tratara de cuerpos geométricos. El cuerpo humano es “el modo que expresa de cierto y determinado modo la esencia de Dios” (Gajate, 1999). De esa manera, el hombre es el cuerpo humano y es el alma humana en cuanto que cuerpo y alma son dos modos vectoriales de un solo ente (Spinoza, 1958), y con ello, soluciona el problema del dualismo.

El monismo antropológico científico-materialista defiende la materialidad del hombre en su manifestación del cuerpo humano. El conocimiento científico ha sido capaz de alcanzar el control, manipulación y transformación de la materia humana. A mediados del siglo pasado, el hombre se ha convertido en el objeto de estudio de la mayoría de las ciencias (biología, química, física, mecánica, neurología, genética y cibernética). “Todos ellos han caído en la misma fosa reduccionista osando afirmar que el hombre no es más que...” (Lobato, 1994).





No se alcanza a evidenciar la supuesta influencia del monismo antropológico espiritualista en el currículo de la educación física antigua y moderna. Sin embargo, es explícitamente manifiesto en ella, el cientismo antropológico materialista. Desde Descartes el desarrollo de la ciencia ha extendido sus dominios a la explicación –y no contemplación– de la realidad del hombre. Además de racionalista, la educación fue concebida como científica y desde allí, su inclusión en el currículo de la educación física en su interés de enseñar la constitución del cuerpo desde las ciencias naturales.

4. La antropología filosófica unicista desde el pensamiento semita, aristotélico, agustiniano, tomista, zubiriano y lainiano, re-emerge para reivindicar la unidad del hombre, y posibilita el diseño de un currículo integral para la cultura física.

Las tradiciones orientales nos sugieren un enfoque unitario: espiritualidad corporal o corporalidad espiritual” (Massiá, 2002). Los semitas conciben al ser humano como un todo (Dussel, 1969). En la antropología hebrea los israelitas, el hombre es espíritu (*ruaj, pnéuma*), mente (*psiqué*) y la carne (*basár, soma*), en unidad. En la Biblia es un ser esencialmente relacionado. “Y Dios, el Señor formó al hombre del polvo de la tierra, y sopló en su nariz hálito de vida, y el hombre se convirtió en un ser viviente” (Gn. 2,7).

Aristóteles desde su “Teoría hilemórfica” (*hylé- morphé*), se aproxima a la unicidad antropológica al concebir la realidad humana (realismo) como la unión sustancial de materia y forma (Aristóteles, 1978). El Estagirita concibe al hombre ontológicamente como ser o ente y lógicamente con la diferencia específica de la racionalidad. San Agustín desde la “Doctrina de la Creación, aportó la naturaleza divina del hombre con un alma de tal calidad, que por la razón y el entendimiento aventaja a todos los animales” (San Agustín, 1979) y comparte la antropología paulino-cristiana respecto de la unidad espíritu-alma-cuerpo (1 Tes. 5, 23). De acuerdo con Lobato (1994), el pensamiento antropológico Tomasino tiene una doble vía: una fe teológica (descendente) y una razón filosófica (ascendente) según afirma Lobato (1994), el Aquinate sigue a Aristóteles filosóficamente



te y a Cristo teológicamente. El hombre es un “ser completo”, no tiene cuerpo y alma sino que “es cuerpo, alma y espíritu” (Tomás de Aquino, 1959).

El cuerpo y el alma son partes integrales y constituyentes del animal hombre (Tomás de Aquino, 1977). “El alma está toda en todo el cuerpo y toda en cada una de sus partes” (Tomás de Aquino, 1998). Para Tomás de Aquino el cuerpo humano no es una realidad aislada ni yuxtapuesta a otra, sino la unión substancial de dos principios constitutivos: el espiritual y el material (Tomás de Aquino, 1959).

Xavier Zubiri sostiene que el hombre es una realidad en unidad sustantiva (Zubiri, 1986), –no sustancial–, un sistema-constructo-estructural de “notas” adventicias “de sí” y constitucionales “de sustantividad” (Zubiri, 1982), que conforman la totalidad sustantiva psico-orgánica. Lo psíquico es un subsistema como “nota de” todo el sistema y está constituido por algunas notas psíquicas (intelección, volición, afección). A su vez, lo orgánico es un subsistema como “nota de” todo el sistema sustantivo que es el hombre. Está conformado de notas físico-químicas (órganos y sustancias). Además, la constitución de esa realidad humana presenta tres momentos consecutivos: organización (las notas psíquico-orgánicas se organizan tomando posición), solidaridad (las notas psico-orgánicas se solidarizan cooperando entre sí) y corporeidad (las notas se corporizan haciendo presencia en la realidad) (Zubiri, 1982).

Del mismo modo, dicho subsistema orgánico tiene tres funciones en el sistema total: una función organizadora (las notas físico-químicas contribuyen a la organización de todo el sistema), una función configuradora (las notas físico-químicas dan figura a todo el sistema) y una función somática (las notas físico-químicas materializan la corporeidad de todo el sistema) (Zubiri, 1982). En suma, es así, como es posible la presencia del hombre en el mundo.

Pedro Laín Entralgo, por su parte, continuando la obra de su maestro Zubiri, adiciona a la constitución y comprensión del hombre mediante su paradigma de la conducta. Además de la naturaleza psi-



co-orgánica del ser humano encuentra la conducta humana como realidad del hombre.

Dicha conducta es el “resultado diacrónico y global de la sucesiva actividad psicoorgánica de un sujeto personal que vive en el mundo” (Laín, 1989). La conducta es “nota de” todo el sistema psicoorgánico, y está constituida por varias notas diferenciales: el libre albedrío (libertad para hacer lo que se quiere), la simbolización (reducción de datos sensorio-perceptibles a signos simbólicos), la visión (vivencia de las cosas como realidades), la inconclusión (modificación permanente de la acción y el ensimismamiento (recluirse en uno mismo). A su vez, plantea que esa conducta requiere de 1) algunos presupuestos: conservación de la figura bipedestante (génesis, aspecto y función), el mantenimiento de la vida (funcionalidad de los sistemas orgánicos) y la actividad sexual (mantenimiento de la especie); 2) un gobierno (cerebro); 3) una ejecución (apropiación o rechazo mediante la locomoción, expresión y excreción) (Laín, 1989).

El proyecto educativo semita ha estado adherido a sus ideales religiosos y morales que ha mantenido la unidad de los judíos a pesar de su dispersión. Se enseñaba la lealtad al grupo, la lectura y escritura, estudio del *Pentateuco*, manteniendo fidelidad a la lengua y religión común. Una educación para la santidad de la conducta en obediencia y fidelidad a Dios, para asegurar la armonía civil. Los padres enseñaban un oficio y manualidades artesanas (Atkinson & Maleska, 1966). Aunque no consideraron una educación física propiamente dicha, la ley mosaica incluía algunas reglas de higiene y les aconsejaba a los padres enseñar a nadar a sus hijos (Atkinson & Maleska, 1966). También se sabe de sus costumbres dancísticas con sentido de adoración, gratitud y alabanza mediante las cuales todo el hombre alaba a Dios.

El contenido curricular de Aristóteles es similar al platónico, Sin embargo, su aporte más significativo es su filosofía del movimiento. Según ésta el movimiento puede ser de cuatro clases: corrupción, crecimiento, alteración y traslación. Estos pueden tener un carácter natural o accidental.



El primero consiste en el cambio natural sustancial cuyo resultado puede ser la generación de una sustancia nueva, es decir, llegar a ser, o la destrucción de una sustancia ya existente, es decir, dejar de ser. Los tres movimientos restantes obedecen a modificaciones no esenciales de su ser; estas pueden aparecer como cuantitativas si los cambios de la sustancia son de tamaño, de menor a mayor (aumento) y de mayor a menor (disminución), o cualitativas si los cambios son de la calidad como paso de una sustancia a otra (alteración), o de lugar como paso de un espacio a otro (traslación) (Aristóteles, 1978). Entonces de acuerdo con Aristóteles, si el alma es la que mueve al cuerpo, es lógico que lo mueva en concordancia con los movimientos de ella misma. Se afirma también “que el movimiento a que está sometido el cuerpo es el mismo que aquel a que está sometida el alma” (Aristóteles, 1978). Más aún, como el cuerpo experimenta el movimiento de traslación, entonces el alma se desplazará con él. De allí se sigue que el alma mueve al cuerpo y éste a aquella.

Con la aparición del cristianismo se establece un modelo educativo basado en la moralidad y la espiritualidad. La educación cristiana difundió rápidamente que sus métodos eran ascéticos y disciplinarios, dando más importancia a la fe que a la razón. Tendió a cubrir el cuerpo debido a la concepción de su naturaleza pecaminosa: cuerpo pecador. Los juegos y diversiones eran considerados pecaminosos, de ahí que las actividades festivas y la educación física no fueron bien vistas, en su defecto, pretendió educar el espíritu. Con el poder en sus manos, el emperador Teodosio –convertido al cristianismo– abolió los Juegos Olímpicos (Valserra, 1948) y sus carnavales a finales del siglo IV d.C. La naturaleza pagana, el alto contenido violento, sangriento e incluso mortal, el carácter orgiástico de las festividades carnavalescas y la desnudez del cuerpo humano característica de dichas prácticas, fueron consideraciones como un atentado contra la moral y el Estado.

Durante la Edad Media, bajo el pensamiento tomista, se propició una re-apertura hacia las prácticas corporales y su beneficio en la salud. Él mismo recomendaba los ejercicios y los juegos en la formación de los jóvenes como necesarios para el bienestar de la vida humana.



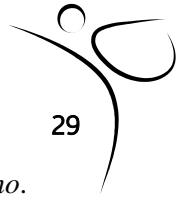
## Conclusiones

- El profesional de cultura física ha de preocuparse de una formación integral que le permita una postura profesional equitativa frente a las demás profesiones.
- Las antropologías filosóficas dualistas y monistas no satisfacen la comprensión y educación humana.
- Debe superarse la concepción dualista de las “clases teóricas” y las “clases prácticas”, “lo intelectual es práctico” y “lo práctico es intelectual”, la cultura física es intelectual y la cultura intelectual es física.
- La antropología filosófica unicista favorece la concepción unitaria y actual del currículo de la cultura física.
- Se requiere mayor formación humanista en los currículos de la cultura física y la educación física.
- Es necesario re-considerar el fundamento epistemológico de los términos educación física y cultura física, dado que ellos mismo implican aparentemente la concepción monista materialista cuestionada.
- La docencia debe ir más allá de la academia magistral y la dictadura de clase.
- Las metodologías deben avanzar sobre los actuales modelos pedagógicos y métodos participativos.
- Asumirse que el alma es corporal y el cuerpo anímico e incluso espiritual.
- Se debe reconocer que el cuerpo humano no es instrumento, materia o máquina.
- Finalmente, el encargo social de la cultura física es precisamente el bienestar del hombre y la sociedad.

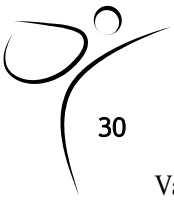


## Referencias

- Aristóteles. (1978). *Sobre el alma*. Madrid: Gredos.
- Atkinson, C. & Maleska, E. (1966). *Historia de la educación*. Barcelona. Martínez Roca.
- Barragán, H. (1997). *Filosofía moderna*. Bogotá: USTA.
- De Aquino, T. (1959). *Suma teológica*. Madrid: Católica.
- De Aquino, T. (1998). *Suma contra los gentiles*. México: Porrúa.
- De Aquino, T. (1977). *Del ente y esencia*. Argentina: Aguilar.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Alfaguara.
- Descartes, R. (2004). *Discurso del método*. México: Porrúa.
- Dussel, E. (1969). *Humanismo semita*. Argentina: Eudeba.
- Feher, M., Naddaff, R. & Tazi, N. (1992). *Fragments para una historia del cuerpo humano*. Madrid: Taurus.
- Gajate, J. (1999). *Historia de la filosofía*. Bogotá: El Búho.
- Jaeger, W. (1997). *Paideia*. Bogotá: FCE.
- Láin, P. (1989). *El cuerpo humano: teoría actual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Láin, P. (1999). *Qué es el hombre: evolución y sentido de la vida*. España. Noel S.A.



- Laín, P. (1991). *Cuerpo y alma: estructura dinámica del cuerpo humano*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Lobato, A. (1994). *El hombre en cuerpo y alma*. Valencia: Edicep.
- López, N. (1995). *Reestructuración curricular de la educación superior: hacia la integración del saber*. Bogotá: Presencia.
- Niño, F. (1998). *Antropología pedagógica: intelección, voluntad y afectividad*. Bogotá: Magisterio.
- Niño, F. (s.f.). *Estudio de currículo: hacia una reestructuración de currículo universitario en clave humanística*. Documento sin publicar.
- Parménides (1965). *Fragmentos: sobre la naturaleza*. Buenos Aires: Aguilar.
- Platón (2003). *Diálogos: La República, Fedón*. México: Porrúa.
- Rodríguez, E. (1999). *Introducción a la filosofía: perspectiva latinoamericana*. Bogotá: USTA.
- Rodríguez, E., et ál. (1996). *Antropología: perspectiva latinoamericana*. Bogotá: USTA.
- Rodríguez, J. (2003). *Historia del deporte*. España: Inde.
- Ruiz, J. (1983). *Las nuevas antropologías*. Salamanca: Sígueme.
- Spinoza, B. (1958). *Ética: demostrada según el orden geométrico*. México: FCE.



30

Valserra, F. (1944). *Historia del deporte*. Madrid: Plus Ultra.

Zubiri, X. (1982). *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: USTA.

Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Espasa-Calpe.



