



EL EMPIRISMO ILUSTRADO COMO ANTECEDENTE DE LA PEDAGOGÍA CORPORAL MODERNA

Enlightenment empiricism as precedent of the modern body pedagogy

ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS

Universidad de Zaragoza, España

KEY WORDS

*History of Education
Physical Education
Philosophy of the Body
John Locke*

ABSTRACT

This work studies the first precedent of the modern body pedagogy, which is related to the empirist thought of John Locke. It is delved into Locke's main pedagogical ideas about the body, contextualizing them in the social and scientific context of the seventeenth century. His corporal pedagogy, based on the control of the Reason over a vigorous and autonomous body, will be explicit in numerous physical rearing councils aimed at male children of rich families. These orientations will influence the concern towards sensitivity, the corporal, and the aesthetic in the eighteenth century in authors such as Ballexerd, Basedow, Rousseau, Jovellanos and Kant.

PALABRAS CLAVE

*historia de la educación
educación física
pedagogía del cuerpo
John Locke*

RESUMEN

En el presente trabajo se estudia el primer antecedente de la pedagogía corporal moderna, asociado al pensamiento empirista de John Locke. Se profundiza en las principales ideas pedagógicas de Locke en torno al cuerpo, enmarcándolas en el contexto social y científico del siglo XVII. Su pedagogía corporal, basada en el control de la Razón sobre un cuerpo vigoroso y autónomo, quedará explícita en numerosos consejos de crianza física dirigidos a las familias acomodadas a instruir a sus hijos varones. Estas orientaciones influirán en la preocupación hacia la sensibilidad, lo corporal, y lo estético en el siglo XVIII en autores como Ballexerd, Basedow, Rousseau, Jovellanos y Kant.

Introducción

La investigación sobre el cuerpo, desde cualquier disciplina, ha sido siempre interesante porque es un tema próximo a todos los seres humanos. Desde el origen del pensamiento filosófico el cuerpo ha sido centro de interés, ya sea para ensalzarlo o para desdeñarlo, pero en todo caso para conocerlo, y de esta forma poder adoptar una actitud ante las posibilidades y debilidades que el mismo ofrece. En todas las épocas ha existido un imaginario colectivo que contiene una o varias concepciones dominantes sobre el cuerpo humano. Estas, aunque sea inconscientemente, determinan el tratamiento que recibe el cuerpo a nivel individual y social: la nutrición, la sexualidad, la salud, el juego, la convivencia, la vestimenta, la expresión corporal, etc. Especialmente, es interesante esta temática para ser más conscientes y reflexivos en las prácticas pedagógicas actuales, tanto en las elaboraciones del currículum escolar, como en la docencia diaria. Esta investigación es altamente útil para el área de la educación física, la cual es escasamente estudiada por el pensamiento filosófico, y para el campo más general de la pedagogía corporal.

Por otra parte, el ejercicio físico ha sido siempre una actividad que se ha manifestado de manera natural, aunque su desarrollo como objeto de estudio específico se ha iniciado recientemente. El ejercicio físico lleva aparejado siempre un aceleramiento o retraso del cambio de la figura corporal, y por tanto un tratamiento corporal específico. Hoy en día está en auge la promoción de la práctica de ejercicio físico, si bien no están claras todas influencias que están detrás de esta tendencia, que pueden ser higiénicas, educativas, políticas, religiosas, estéticas, etc. Lo que sí se tiene claro es que estas tendencias moldean y forman el cuerpo, por lo que es pertinente conocer cuáles son las aportaciones y concepciones respecto al mismo de las principales corrientes filosóficas de los últimos siglos, en especial el empirismo ilustrado de la mano de John Locke.

Contexto sociocultural

Si en el Renacimiento existía cierta esperanza de un ser humano mejor, llegado el s. XVII esta concepción se desvaneció cuando imperó por todos lados la violencia, consecuencia de la crisis religiosa y el deseo de imponer un determinado orden en el Nuevo Mundo. En este siglo, marcado por las epidemias, las guerras, las crisis de subsistencia y las revueltas populares, se produjo cierta extensión de la instrucción, pasando de la eminentemente aristocrática del s. XVI a ser recibida también por la burguesía en el XVII.

Los contenidos instructivos abordados reflejaban las finalidades que se concedían a la educación, a saber, la ya clásica religiosidad – promovida con gran éxito entre los jesuitas– y la contabilidad, en coherencia con la cultura comercial en auge. Sin embargo, en ésta época barroca se empezó a primar la educación de los sentimientos y el cultivo de la sensibilidad estética, con objeto de dotar al alumnado de cierto gusto depurado (Negrín y Vergara, 2011, 172-178). Específicamente, la instrucción corporal estuvo asociada a las influencias ejercidas por la renovación pedagógica renacentista, sobre todo por las aportaciones de Mercurialis, en cuya obra *De arte gymnastica* –que se reeditaría en múltiples ocasiones en los siglos posteriores– trató los efectos de la actividad física desde una perspectiva médica, asociando directamente el cuidado del cuerpo y la salud. Las armas, la danza y la equitación fueron por primera vez en este siglo objeto de enseñanza oficial en el entorno colegial, a saber, instituciones que forman a los gentihombres (Vigarello, 2005, 215).

En el s. XVII se produjo un significativo aumento del cuerpo como tema artístico, que refleja el *giro corporal* vivido en la época (Díaz, 2009, 2). En *Lección de Anatomía* del Dr. Tulip de Rembrandt (1632) (Figura 1), se puso como centro privilegiado un cadáver, es decir, un cuerpo, mera carne inanimada. Además, representa la transición propia del barroco de la fusión entre trabajos manuales y la labor teórica en la figura del médico.

Figura 1. *La lección de anatomía del Dr. Nicolaes Tulp* (Rembrandt, 1632), simbólica por representar el giro corporal vivido en la época.



Fuente: <https://pixabay.com/es/rembrandt-van-rijn-artistas-pintor-67747/> (2013)

Los signos de poder también se renovaron en la representación de los soberanos del s. XVII a través del cambio de su puesta en escena corporal. Se pasó de la posición como combatientes, donde primaba la expresión física de fuerza, a una actitud de mayor

elegancia y refinamiento del paso, si bien prosiguieron ciertos signos militares evidentes. Abogados, notarios, procuradores, y oficiales varios se aplicaron un modelo de prestancia, exhibiendo cierto valor del cuerpo, siendo sensibles a algún mito militar o caballeresco. Todas estas referencias fueron desapareciendo insensiblemente a lo largo del siglo cuando se debilitó el modelo militar noble y se iba concretando la dignidad burguesa (Vigarello, 2005, 230-255).

Respecto al juego motor, pudo asociarse al ejercicio físico con una nueva visión médica sobre el cuerpo, aunque se seguía basando en la teoría de los humores, donde el movimiento físico ayuda a evacuar las “partes” internas, expulsando los humores cuyo estancamiento sería peligroso (Vigarello, 2005, 229). Esta teoría ya había sido difundida y desarrollada en la cultura griega clásica por Hipócrates (ss. V-IV a.C.), en la cultura romana por Galeno (II d.C.), y en la cultura medieval árabe por Ibn Sina (X-XI d.C.), entre muchos otros. Su origen se basaba en la creencia ancestral de la filosofía griega de que la naturaleza –incluido el ser humano– está compuesta de cuatro elementos indivisibles: agua, fuego, tierra y aire. Así, cada cuerpo tiene su propia proporción de estos elementos –la complejión–, que le aporta armonía; pero lo normal era no estar en equilibrio perfecto, por lo que cada humano tendría su temperamento (según el exceso o déficit de un elemento u otro). Hipócrates introdujo el término humor para poder concretar de forma más práctica y material esta filosofía de la naturaleza a la medicina, asociando los cuatro elementos generales a cuatro humores (sangre, bilis amarilla y negra, y flema), a la vez asociados a órganos y a conductas psicológicas concretas (García-Valdecasas, 1991).

Las cualidades físicas que primaban en las actividades físicas siguieron siendo la fuerza y la destreza; no se solía trabajar la rapidez, la musculatura o el aliento, sino la agresividad y el enfrentamiento directo. Por otro lado, se dejaba de lado el aspecto entrenable de las prácticas, primando lo intuitivo y lo sentido sobre lo razonado y controlado (Vigarello, 2009, 260-261).

Los viejos juegos no pueden considerarse deporte –como se puede entender hoy en día– en la Europa de los siglos XVI y XVII, pues la génesis de éste se produjo en el XIX, sin embargo, los juegos motores estaban bastante presentes en la vida cotidiana ya que el aspecto lúdico se infiltró progresivamente en esferas como el trabajo, los rituales o las fiestas del calendario (puramente religiosas, para entonces). En el s. XVII los juegos de pelota, junto con otras prácticas lúdicas, se consideraban demasiado triviales para ser desarrolladas por todos (magistrados, eclesiásticos, cortesanos...) sin que su dignidad quedara intacta. Esto respondía bien a su organización social basada en estamentos. Por un lado, se siguieron ejecutando

diversas prácticas espontáneas, sin regularidad ni sistema, como los bolos, la natación, el patinaje o el tiro con ballesta. Todas estas estaban asociadas al azar introducido a través de la apuesta, que avalaba el compromiso de los jugadores en ausencia de instituciones reguladoras y aumentaba la seriedad y tensión (alejándose, pues, de la deportividad actual). Por otro lado, existían otros juegos relacionados con los premios y el reconocimiento, como las luchas o las carreras, que se desarrollaban en torno fiestas de santos patronos locales, confiriéndoles mayor regularidad y organización. Estos juegos eran tolerados, mientras que los de azar fueron prohibidos.

En este siglo creció la oposición entre lo lúdico y lo serio. El juego supuso un nuevo ámbito de liberación, donde el jugador escapaba de sí mismo y se orientaba hacia la pulsión, el deseo y el placer. En este sentido, detrás de estas prácticas no se encontraba una concepción nítida del cuerpo, sino la explicación que venía desde la *carne* (Vigarello, 2009, 229-268), y ello estará directamente asociado con las aportaciones empiristas, sobre todo por su sensualismo, tanto en Hobbes y Locke, y más tarde por Hume. A su vez, estaba enlazado con el giro subjetivista producido en la filosofía que dio origen al idealismo –de la mano de Descartes–, según el cual no se puede conocer inmediatamente la realidad en sí, sino sólo a través del tamiz de la conciencia. Evidentemente, el empirismo, al igual que el racionalismo, es una corriente idealista, y por tanto sus aportaciones corporales o sensuales solían estar a merced de un interés mayor, el de la conciencia y la razón.

Los estudios históricos sobre el cuerpo y el ejercicio físico en este siglo son, en general, muy escasos, por lo que se vuelve útil abordar las corrientes filosóficas en torno a la pedagogía corporal, en especial el empirismo por sus posibles influencias sensuales a la cultura. La escasez de estudios sobre ello puede deberse a que, ciertamente, en este siglo hubo cierta decadencia de las prácticas físicas en comparación con siglos anteriores y posteriores, si bien esto no justifica que se pueda prescindir del estudio especializado de este siglo en esta temática, dado que es innegable que influye igualmente en la imagen del cuerpo que tenemos actualmente, así como de la pedagogía corporal y de las concepciones de la educación física actuales.

El empirismo y John Locke en la pedagogía corporal

El empirismo fue una corriente filosófica –en concreto gnoseológica– desarrollada en los siglos XVII y XVIII, de forma paralela al racionalismo y opuesta a él. Se le conoce también como empirismo inglés dado que sus progresos tuvieron lugar en las Islas Británicas, principalmente por John Locke y

David Hume. Si bien ya habían existido propuestas empiristas como las de Occam (s. XIV) y Bacon (s. XVI-XVII), éstas no habían tenido la perspectiva subjetiva e idealista que adoptó el empirismo inglés tras el giro filosófico moderno. Esta corriente mantuvo, en contra del racionalismo, que la experiencia es la única fuente de conocimiento y que no hay ideas innatas y el carácter modélico de las ciencias empíricas (física frente a matemática), y compartió con el racionalismo el dotar de importancia a la conciencia, a las ideas, a la teoría del conocimiento, y al método científico (Martínez Marzoa, 1973, 141-142).

Debido a la importancia que se dio a la sensibilidad en los sistemas filosóficos empiristas, el cuerpo físico ocupó un lugar más importante para el acceso al conocimiento y, por tanto, fue más estudiado filosóficamente respecto al racionalismo, aunque siempre supeditado a la conciencia, dado que seguían siendo, al igual que los racionalistas, idealistas.

John Locke consideró que la primera tarea de todo pensador es, antes de cuestiones físicas o metafísicas, investigar acerca del entendimiento mismo, indagando sobre su génesis, funcionamiento y alcance, así como los objetos del pensamiento –las ideas-. Ante estas cuestiones mantuvo una posición representacionista, es decir, que las ideas son representaciones de las cosas exteriores en la conciencia.

En su trascendente obra *Ensayo sobre el entendimiento humano* de 1690 –que incitó posteriormente la respuesta con otras obras en Leibniz, Berkeley, Hume y Kant– clasificó las ideas en simples y compuestas. Las ideas simples proceden exclusivamente de la experiencia, recibiendo la conciencia de modo pasivo, y pudiendo posteriormente realizar elaboraciones mentales más complejas: «*Sobre las ideas que tenemos [...] unas son simples y son complejas*» (p. 61). A su vez, las clasificó en *ideas de sensación* –las obtenidas a través de los sentidos externos y aportan a la conciencia las huellas de las cosas en sí– e *ideas de reflexión* –que permiten conocer el estado interno de la conciencia–: «*Estas ideas simples, el material de todo nuestro conocimiento, son proporcionadas a la mente por esos dos caminos ya mencionados: el de la sensación y el de la reflexión*» (p. 61). Psicogenéticamente, Locke estableció que la reflexión tiene como estímulo y antecedente a la sensación y, aunque psicológicamente se pueden equiparar, epistemológicamente la reflexión es superior (Sánchez Meca, 2010, 96-97). Estas tesis dieron lugar a importantes investigaciones psicológicas posteriores, abriendo las vías del sensualismo y la del *cuerpo vivido*; pero en este pensador el cuerpo, a pesar de adquirir importancia notoria como facilitador de las experiencias para la conciencia, seguía encerrando la clásica concepción del cuerpo

como medio para el conocimiento, como herramienta del alma, que era lo importante.

Todo conocimiento del mundo exterior debía pasar antes por los sentidos del cuerpo pues, al contrario que en los pensadores racionalistas, Locke mantuvo que las ideas no podían ser innatas, añadiendo que las diferencias en los descubrimientos que hacen los seres humanos dependen del uso diferente que hacen de sus facultades: «*Es opinión establecida entre los hombres que en el entendimiento existen ciertos principios innatos... [...] si fuera cierto que existen determinadas verdades sobre las que la humanidad estuviera de acuerdo, eso no probaría que fueran innatas, pues quedaría la posibilidad de demostrar su adquisición de otro modo*» (p. 41). El filósofo dejaba mucho margen de variabilidad en la constitución humana debido a la experiencia, al cómo se utilice el cuerpo y la inteligencia; aplicado a la educación, como se verá a continuación, significará que la educación tiene gran poder de cambio –no a nivel de progreso social, sino a la habituación del cuerpo al entorno y al manejo prudente de la razón–.

En su teoría sobre la acción humana, la cual tuvo similitudes con su coetáneo Spinoza, estableció que la voluntad está determinada por el deseo, que no sería tanto la necesidad de conseguir un bien como la necesidad de evitar o deshacerse de lo que produce malestar: «*Lo que determina inmediatamente a la voluntad a cada acción voluntaria es la inquietud del deseo, ya sea negativa, como la privada del dolor, o positiva, como el gozo en el placer. [...] ...el bien, y el mayor bien, aunque aprehendido y conocido, no determina a la voluntad hasta que el deseo nos inquieta para anhelarlo*» (pp. 92-93). Es interesante esta aportación para el campo de la psicología de la motivación actual. Muchas de las campañas públicas saludables, y de las tácticas pedagógicas de la educación física, se orientan hacia concienciar a la gente de los beneficios o los *bienes* de realizar ejercicio físico, cuando quizá sea más determinante para la voluntad evitar un mal venidero o deshacerse de uno actual –dejemos esta consideración para los psicólogos–.

Locke utilizó múltiples ejemplos de tipo sensorial en su mencionada obra, utilizando referencias estéticas para explicar su teoría del conocimiento. Siguiendo con la teoría de la acción, pero más concretamente sobre el gusto corporal, mantuvo que ser humano tiene cierto poder de decisión sobre sus propios *gustos*, siempre con esfuerzo y a base de mucha experiencia, adelantándose sutilmente al condicionamiento: «*...[sobre] si está en poder del hombre el cambiar el agrado o desagrado que acompaña a cualquier clase de acción; y a esta pregunta contesto que, en la mayoría de los casos, es evidente que puede hacerlo. Los hombres pueden y deben habitar su paladar para tomarle el gusto a aquello que no lo tiene, o que*

suponen que no lo tiene. El gusto de la mente es tan diverso como el del cuerpo, y también como el de éste aquél es susceptible de cambios» (p. 71). Partiendo de una relatividad en los gustos de la mente y del cuerpo, Locke dejó entrever que se pueden orientar mediante la educación o la instrucción, a través del cambio de los hábitos. Esto podría ser significativo cuando los hábitos son referidos a la salud, aunque los conocimientos biomédicos de esa época son evidentemente más escasos que los actuales como podemos ver en sus palabras: «podemos dejar de utilizar el pan, o el tabaco, aunque sepamos que son útiles para la salud, porque nos son indiferentes o desagradables; pero cuando la razón y la consideración nos lo recomiendan, y una vez que hemos hecho la prueba, encontramos que son agradables a causa de su uso y costumbre» (p. 71).

Locke fue uno de los principales representantes, junto a Comenius, de la corriente pedagógica realista, la cual criticó la preponderancia existente de las lenguas clásicas en las escuelas, proponiendo un mayor peso académico de saberes útiles como los científicos –recordemos que en el s. XVII culminó la revolución científica iniciada en el XVI–. Además, Locke intentó que se dotara de mayor importancia a la percepción sensorial a nivel educativo dado que lo relacionada con la educación de la voluntad –moderar los deseos– y con la importancia del cuidado corporal, aunque realmente no influyó en la realidad escolar de su época (Negrín & Vergara, 2011, 174).

El objetivo último de la educación para Locke es la consecución de un alma sana en un cuerpo sano. Debido a su liberalismo político, contemplaba diferentes formas de educación según el nivel social al que se pertenecía: «creo que un príncipe, un aristócrata y el hijo de un burgués corriente, deberían tener diferentes formas de crianza» (p. 275); su pensamiento pedagógico estuvo dirigido principalmente hacia los hijos de la burguesía acomodada (Gallo, 2006, 102). En su libro *Pensamientos sobre la educación* de 1693, comenzó afirmando que «un espíritu sano en un cuerpo sano es una descripción breve, pero completa de un estado feliz en este mundo» (p. 31), tesis parecida a «mens sana in corpore sano» de Juvenal en el siglo II d.C, y alejada de la desequilibrada postura platónica en cuanto a tratamiento de la dualidad cuerpo-alma. En su obra, Locke dividió la educación en tres secciones: educación física –mejor denominarla *crianza física*, dado que el concepto general de *educación física* bastantes décadas después–, educación moral y educación intelectual. Lo que está claro es que sí aborda la pedagogía corporal, que sobrepasa limitado concepto actual de educación física.

La primera sección la dedicó a la salud, pero abordada desde una perspectiva pedagógica y no médica –desde la cual podía también hablar porque tenía estudios de medicina–, comenzando de este

modo: «Que la salud es necesaria al hombre para el manejo de sus negocios y para su felicidad propia; que una constitución vigorosa y endurecida por el trabajo y la fatiga es útil para una persona que quiere hacer un papel en el mundo, es cosa demasiado obvia para que necesite ninguna prueba» (p. 53). Cabe señalar que con *hombre*, como era habitual en su época, se refería sólo a varón: «Dejemos a la naturaleza el cuidado de labrar el cuerpo de las niñas como mejor le parezca» (p. 44).

El sistema de instrucción física de Locke se basó en el endurecimiento y la disciplina, criticando aquellas perspectivas más protectoras. Partiendo de que los niños temen al dolor, este pensador mantuvo que la crianza física debe orientarse a acostumbrar al cuerpo a aquellos estados no acomodados al entorno, y de esta formar un cuerpo vigoroso y resistente. Una vez adquirido un cuerpo resistente ecológicamente y controlable autónomamente, la educación se basará en la instrumentalización del cuerpo por la razón (Martín, 2003, 271): «Que el niño aprenda bajo vuestra dirección [en referencia al destinatario Edward Clarke, pero generalizable] a dominar sus inclinaciones y a someter sus apetitos a la razón. Si obtenéis esto, y si por una práctica constante hacéis de ello un hábito, habréis llenado la parte más difícil de vuestra tarea» (p. 262).

Tras dedicarle unas páginas al deber de habituarse a resistir temperaturas diversas –poniendo como modelo los antiguos griegos–, Locke abordó de forma específica aunque breve, la natación, la cual la consideraba útil para salvar la vida, y para mejorar la salud, siempre con agua fría: «conviene mucho enseñar a nadar a los niños cuando están en edad para ello, poniendo a su lado alguno que los enseñe. Nadie ignora que el saber nadar es una gran ventaja, y que esto salva la vida diariamente a muchos...» (p. 42). Referenció, haciendo suyo, una tesis clásica donde se ponía en el mismo nivel de importancia saber nadar y saber leer: «...los romanos lo consideraron tan necesario, que lo ponían en el mismo rango que las letras, y era frase común, para designar a uno mal educado e inútil para todo, que no había aprendido ni a leer ni a nadar: *Nec literas didicet nec natare*» (p. 41).

Mencionó también lo necesario de andar –«Otra cosa muy útil para la salud de todos, pero especialmente de los niños, es el andar con frecuencia al aire» (p. 42)–, y aprender baile –«el baile es el que da para toda la vida el hábito de los movimientos graciosos y el que procura, sobre todo, el aire viril y la seguridad que conviene a los jóvenes» (p. 259)– equitación –«el arte de montar a caballo pasa por partes tan necesarias de una buena educación» (p. 261)– y esgrima –«la esgrima, puede ser un buen ejercicio para la salud, pero es peligrosa para la vida, porque la conciencia de ser en ella hábil puede llevar a disputar a los jóvenes que creen haber aprendido a manejar bien el acero» (p. 261).

Específicamente, se ocupó de aquellas personas cuyo trabajo no requería gran esfuerzo físico, y que por tanto suponían un sedentarismo nocivo para la salud: «*Estos [oficios como jardinero, agricultor, o carpintero] son recreos sanos que convienen al hombre de estudios o al hombre de negocios. Puesto que el espíritu, en efecto, no tolera ser constantemente empleado en la misma cosa, y los hombres sedentarios y estudiosos tienen necesidad de algún ejercicio que divierta su espíritu y a la vez ocupe su cuerpo*» (pp. 264-265). Esta consideración es altamente útil para la actualidad, pues se ha aumentado exponencialmente los trabajos donde priman facultades más intelectuales que físicas; e igualmente cabría reflexionar sobre la quizá excesiva *teorización* escolar –crítica que recogerá más adelante Fichte–, donde prácticamente la totalidad de las horas escolares se está sentado, además de no aprender aspectos técnicos útiles para la vida ciudadana –como construir pequeños artefactos para la casa o arreglarlos–.

Es curioso cómo se refiere también a los juguetes de los niños –tema un poco marginado en los estudios de magisterio actuales–, los cuales deben ser fabricados por ellos mismos en la medida de lo posible, pues ello también conlleva beneficio para la salud, dado que conlleva más actividad física: «*podéis darle ciertos juguetes que no tienen el talento de fabricar por sí mismos, como los trompos, las peonzas, las raquetas y otros semejantes, que se usan con esfuerzo. Conviene que posean estos juguetes, no para variar sus diversiones, sino para verse forzados a hacer ejercicio*» (p. 182).

Al final de la sección de salud, Locke resumió lo tratado en las siguientes consideraciones: «*Plenitud de aire libre, de ejercicio y de sueño, régimen sencillo, ni vino ni bebidas fuertes, y pocas o ninguna medicina; vestidos que no sean ni demasiado calurosos ni estrechos; conservar fríos, especialmente, la cabeza y los pies, y bañar éstos con frecuencia en agua fría y exponerlos a la humedad*» (p. 63). Estas aportaciones de crianza física se pueden considerar como el nacimiento de la educación física moderna o, si se quiere, el antecedente más importante y directo del nacimiento de la educación física en el siglo XVIII, dado que se trata en una obra

pedagógica de manera específica el tratamiento del cuerpo. El pensamiento educativo de Locke aumentó el interés por la educación en otros países, y específicamente por el cuidado del cuerpo (Martín, 2003, 272). Más adelante influirá en el pensamiento educativo de autores como Ballexerd, Basedow, Rousseau, Jovellanos y Kant.

Conclusiones

El pensamiento educativo de John Locke abrió paso, desde el empirismo ilustrado, al campo de la sensibilidad, de lo corporal, y de lo estético, en los estudios pedagógicos, sobre todo los que se desarrollarán en el siglo XVIII, y a los psicológicos del siglo XIX. Aunque mantuvo la clásica distinción platónica cuerpo-alma, por primera vez en siglos focalizó el tratamiento educativo –y no sólo médico– que tenía que existir en la educación corporal o crianza física. El objetivo último de la educación para Locke es la consecución de un alma sana en un cuerpo sano, retornando a las prácticas y teorías griegas.

En su obra *Pensamientos sobre la educación* de 1693 desarrolló una pedagogía corporal clara, basada en la disciplina y el endurecimiento. Se postuló la necesidad de habituar el cuerpo al entorno y en controlar la Razón sobre un cuerpo vigoroso y resistente. Así, propone a las familias acomodadas para instruir a sus hijos varones actividades físicas como andar, bailar, montar a caballo o luchar.

Entendió la educación como poder de cambio, no en el sentido de progreso social, sino de habituación del cuerpo al entorno y el manejo prudente de la razón; para ello consideró la necesidad de incorporar los estudios científicos en lugar de la preponderancia de las lenguas clásicas en el plan formativo. Aunque no influyó en la realidad escolar de su época, se puede considerar a John Locke y su empirismo si no el fundador de la pedagogía corporal moderna, el antecedente más reciente y directo.

Referencias

- Díaz, S. (2009). Spinoza y el cuerpo. *A parte Rei: Revista de filosofía*, 65, 1-14.
- Gallo, L. E. (2006). El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 25, 97-114.
- García-Valdecasas, F. (1991). Teoría de los cuatro humores (o como sanaba la medicina antigua). *Medicina & historia: Revista de estudios históricos de las ciencias médicas*, 36, 1-16.
- Locke, J. (1985). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.
- (2012). *Pensamientos sobre educación* (trad. de Rafael Lasaleta). Madrid: Akal.
- Martín, J. C. (2003). La educación física en el período de la Ilustración. En L. P. Rodríguez (Ed.). *Compendio físico de la actividad física y el deporte*. Barcelona: Masson, S.A.
- Martínez-Marzoa, F. (1973). *Historia de la Filosofía. Filosofía Moderna y Contemporánea*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Negrín, O., y Vergara, J. (2011). *Historia de la educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Van Rijn, R. (1632). *La lección de anatomía del doctor Nicolaes Tulp* [Pintura]. La Haya: Galería Real de Pinturas de Mauritshuis. Recuperado de: <https://pixabay.com/es/rembrandt-van-rijn-artistas-pintor-67747/>
- Rembrandt, H. (1632). *La lección de anatomía del Dr. Nicolaes Tulp*. Cuadro recuperado de: <https://pixabay.com/es/rembrandt-van-rijn-artistas-pintor-67747/> (consultado 24/09/2018).
- Sánchez-Meca, D. (2010). *Historia de la filosofía moderna y contemporánea*. Madrid: Dykinson.
- Vigarello, G. (2005). Ejercitarse, jugar. En A. Corbin, J. J. Courtine y Vigarello, G. (Eds.) *Historia del cuerpo I. Del Renacimiento a la Ilustración*. Madrid: Taurus.