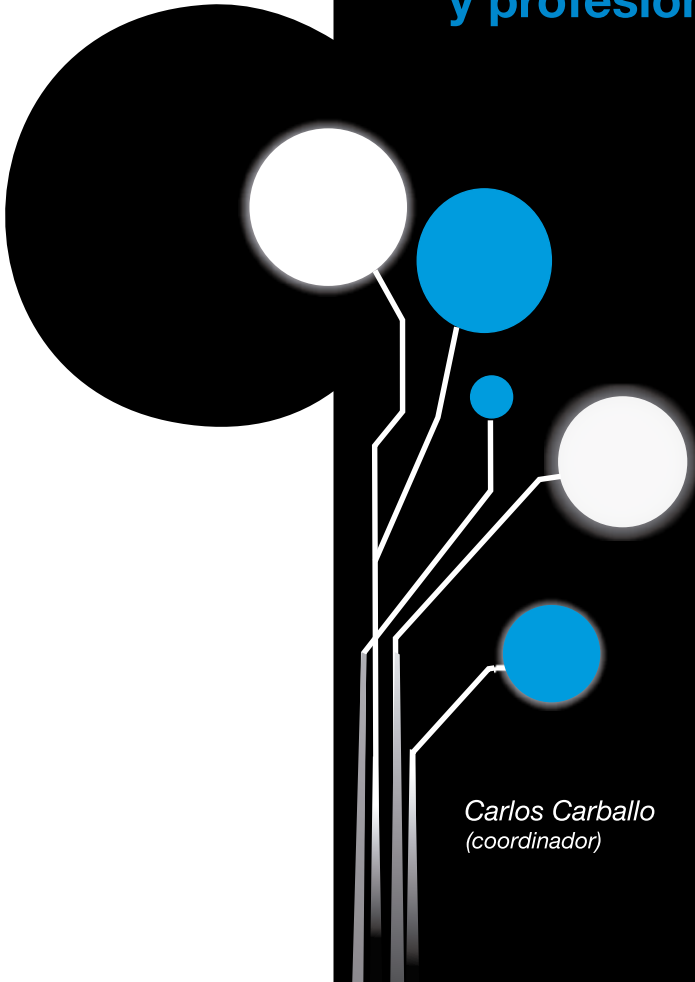


Colectiva & Monográfica

Educación Física
escolar
académica
y profesional



Carlos Carballo
(coordinador)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Educación Física
escolar
académica
y profesional

Carlos Carballo
(coordinador)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2014

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato (Prosecretaría de Gestión Editorial)

Diseño de colección y tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación visual

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2014 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1170-4

Colección Colectiva y Monográfica 1



Licencia Creative Commons 2.5 a menos que se indique lo contrario

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Departamento de Educación Física

Director

Mg. Carlos Carballo

Secretarios docentes

Prof. Ezequiel Camblor, Prof. Martín Scarnatto

Secretaria técnica

Mg. Débora Di Domizio

Junta Asesora Departamental

Mg. Débora Di Domizio

Claustro de Profesores

Titulares: Sandra Katz, Norma Rodríguez y Carlos Dalto

Suplentes: José Fotia, Sergio Lugüercho y Gerardo Fittipaldi

Claustro de Graduados y Auxiliares Docentes:

Titulares: Fabián De Marziani y Valeria Emiliozzi

Suplentes: Gabriel Buffone y Andrea Rodríguez

Claustro de Estudiantes

Titulares: Thábata Gamarra, Julieta Lirussi y Dana Mongay

Suplentes: Rocío De Pedro, Remo Tilloy y Luiden Mendoza

Índice

<u>Agradecimientos</u>	08
<u>Presentación</u>	09
 <u>I. Prácticas de la Educación Física escolar: El desafío de profesionalizar la docencia</u>	
 <u>Introducción</u>	
<i>Andrea Anahí Rodríguez</i>	15
 <u>El desafío de la profesionalización. Una mirada desde la Educación Física</u>	
<i>María Laura González de Álvarez</i>	23
 <u>Relaciones entre el proceso de profesionalización y la formación docente inicial en Educación Física</u>	
<i>Raúl Horacio Gómez</i>	33
 <u>Docencia y profesionalización: disputas e identidades en torno al significado</u>	
<i>Myriam Southwell</i>	49
 <u>II. Prácticas de la Educación Física escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física</u>	
 <u>Introducción</u>	
<i>Andrea Anahí Rodríguez</i>	63

<u>Enseñanza del cuerpo: la intencionalidad curricular</u> <u>Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky</u>	69
<u>El enfoque curricular de la Educación Física en el sistema educativo bonaerense: desde su historia reciente hacia desafíos actuales</u> <u>Silvia Cristina Ferrari</u>	83
<u>La clase de Educación Física y el grado de vinculación con el currículum</u> <u>María Lucía Gayol</u>	95

III. Prácticas de la Educación Física académica:
¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?

<u>Introducción</u> <u>Aldo Román Césaró</u>	107
<u>La diversidad de los discursos disciplinares de la Educación Física</u> <u>Miguel Vicente Pedraz</u>	113
<u>El nacimiento de un oxímoron: la Educación Física como tecnología crítica</u> <u>Carlos Gabriel Carballo</u>	123

IV. Prácticas de la Educación Física académica:
Políticas de desarrollo académico en Educación Física

<u>Introducción</u>	
<u>Aldo Román César</u>	135
<u>Políticas de desarrollo académico en Educación Física</u>	
<u>Tarcísio Mauro Vago</u>	139
<u>Algunas reflexiones respecto de la opción por los estudios universitarios en Educación Física</u>	
<u>Sergio Eduardo Centurión</u>	157
<u>La Educación Física en la universidad</u>	
<u>Ricardo Luis Crisorio</u>	167
<u>V. Prácticas de la Educación Física profesional:</u>	
<u>Deporte, Estado y políticas</u>	
<u>Introducción</u>	
<u>Martín Scarnatto</u>	181
<u>Política deportiva de la Secretaría de Deporte del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación</u>	
<u>Gabriel Andreu</u>	193
<u>Política esportiva brasileira: “na prática a teoria é outra”</u>	
<u>Lino Castellani Filho</u>	199
<u>Sobre los autores</u>	221

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de La Plata, por su constante crecimiento e impulso a las actividades de docencia, investigación y extensión.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a sus autoridades y, en especial, a su Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, por el compromiso con el desarrollo académico de la Educación Física.

A todos los docentes y estudiantes del Departamento de Educación Física que colaboraron en la organización del *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.

A todos los autores de los textos que componen este volumen, por su generoso aporte, y a las instituciones a las cuales representan.

Presentación

Entre el 9 y el 13 de septiembre de 2013 se llevó a cabo en la ciudad de La Plata el *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

El entramado conceptual estuvo signado por dos hilos que se cruzaron como líneas zigzagueantes que se intersectan una y otra vez, para dar forma a los diversos debates: por un lado, el concepto de *prácticas*, apelando a su diversidad y a sus diferentes ámbitos de despliegue; por otro, la idea de la existencia de tres horizontes diferentes de desarrollo disciplinar, la *Educación Física escolar*, la *Educación Física académica* y la *Educación Física profesional*. El primero de estos recorridos argumentales tuvo su epicentro en los paneles, que se desarrollaron el lunes 9 y el viernes 13; los aportes de los especialistas que participaron en ellos están reunidos en otro volumen de aparición simultánea con este que hoy presentamos.¹ Este libro, por su parte, concentrado en el segundo sendero, recoge las contribuciones de los participantes de las mesas redondas que tuvieron lugar entre el martes 10 y el jueves 12. Finalmente, el entrecruzamiento de ambos caminos queda en evidencia en las cuatrocientas ponencias presentadas en las cuarenta y tres mesas de trabajo.²

Hecha esta presentación general del congreso, marco obligado que da

¹ Se trata de *Prácticas de la Educación Física*, coordinado por los profesores Ezequiel Cambior (presidente del congreso), Osvaldo Ron, Ayelén Mele, Néstor Hernández, Gerardo Fitipaldí y Martín Uro.

² Esos trabajos están disponibles en la página del congreso: <http://congresoeducacionfísica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-por-ejes-tematicos/>

origen a esta publicación, me voy a permitir hacer algunas aclaraciones, consideraciones y reconocimientos.

En primer lugar, debo decir que este libro no conforma un acta del congreso, en sentido estricto, por varias razones. Por un lado, como ya lo expresé, no reúne la totalidad de las presentaciones; por otro, no incluye los intercambios —preguntas, respuestas y comentarios— que se produjeron al final de las exposiciones de los integrantes de las mesas redondas. Pero sobre todo, no se trata de transcripciones “fieles” de eso que los participantes de las mesas comunicaron en aquella ocasión. Los autores tuvieron la oportunidad —y, principalmente, la deferencia— de revisar sus ponencias, corregirlas y ampliarlas después de terminado el congreso, y son esos trabajos los que aquí se ofrecen. En tal sentido, tampoco asumo el lugar de un compilador en el sentido clásico de la expresión: el origen de este libro es una empresa colectiva (el congreso del Departamento de Educación Física) y no la convocatoria personal de un autor a participar en un volumen ideado por él. En todo caso, mi tarea solo consistió en ajustar los aportes a las normas editoriales, organizar el índice, escribir estas pocas líneas.

En segundo lugar, he de reconocer que esta breve presentación no anticipa los escritos de los autores por una sencilla razón: conté con la inestimable colaboración de los tres vicepresidentes del congreso, quienes, habiendo oficiado de coordinadores en las mesas redondas, redactaron las introducciones de los cinco capítulos o secciones en que se organiza esta publicación. Vaya, pues, mi sincero agradecimiento a Andrea Rodríguez, Román César y Martín Scarnatto: sus textos son verdaderas “hojas de ruta” para adentrarse luego en la producción de los expositores invitados.

En tercer lugar, es preciso que advierta que no todos los participantes de las mesas redondas pudieron acercar sus escritos antes de la fecha límite de la edición. Lamentamos esas ausencias, que de ninguna manera empañan nuestro agradecimiento por su participación en el evento.

Hechas todas estas consideraciones, puedo decir que el índice de este libro reproduce con gran fidelidad el esquema que tuvieron las mesas redondas, a excepción de los trabajos faltantes cuya ausencia ya mencioné. Así, el capítulo 1 se denomina *Prácticas de la Educación Física escolar: El desafío de profesionalizar la docencia*. Durante el congreso pudimos apreciar las propuestas de María Laura González de Álvarez (FACDEF-UNT),

Raúl Horacio Gómez (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet) y Myriam Southwell (IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet). Los trabajos de estos tres autores están precedidos por una introducción a cargo de Andrea Anahí Rodríguez (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Por su parte, el capítulo 2, *Prácticas de la Educación Física escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física* —también antecedido por un texto introductorio de Andrea Rodríguez— conjuga los trabajos de quienes participaron efectivamente en el congreso: Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky (ISEF-UdelaR), Silvia Cristina Ferrari (DEF-DGCyE-PBA) y María Lucía Gayol (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Durante el congreso, en la mesa redonda denominada *¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?*, tuvimos ocasión de exponer Gerardo Kahan (FHyA-UNR), Miguel Vicente Pedraz (U León) y quien esto escribe. Desafortunadamente, la versión definitiva de la exposición de Kahan no llegó, por lo cual el capítulo 3, *Prácticas de la Educación Física académica: ¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?*, quedó compuesto por la introducción de Aldo Román Césaró (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet) y dos textos, uno de Miguel Vicente Pedraz y el otro de Carlos Gabriel Carballo.

El capítulo 4 recoge todas las participaciones originales, de modo tal que *Prácticas de la Educación Física académica: Políticas de desarrollo académico en Educación Física* tiene unas palabras iniciales que también debemos a Román Césaró, y tres artículos cuyos autores son Tarcísio Mauro Vago (UFMG), Sergio Eduardo Centurión (DEF-FCH-UNRC) y Ricardo Luis Crisorio (CICES-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Finalmente, el capítulo 5 se titula *Prácticas de la Educación Física profesional: Deporte, Estado y políticas*. En oportunidad de celebrarse el congreso tuvimos la posibilidad de atender las exposiciones de Gabriel Andreu (SDN) y Lino Castellani Filho (UNICAMP y UNB). Los textos de estos dos autores están antecedidos por una introducción a cargo de Martín Scarnatto (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Tuvo el congreso una sexta mesa redonda —*Prácticas de la Educación Física profesional: El rol del profesor en el deporte de alta competencia*— integrada por Sebastián Pascuas, Daniel Rodríguez y Mario Barandiarán.

Tampoco pudimos contar a tiempo con los escritos de los invitados y lamentamos mucho esta ausencia en la publicación.

Para terminar, pido disculpas por poner en primera persona la enorme satisfacción que me produjo que los organizadores del congreso, encabezados por Ezequiel Cambior, me honrasen proponiéndome coordinar la publicación de este libro. Me otorgaron —quizás sin saberlo— algunos desproporcionados privilegios: tener de primera mano los valiosos escritos de mis distinguidos colegas y poder colaborar con tan formidable empresa, los congresos Argentino y Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Y de esta décima edición en particular, con la que se cumplieron veinte años continuos de realizaciones —el primero fue en 1993—, en coincidencia con la celebración de los sesenta años de historia de la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, creada allá por 1953. En estos años en que nuestro congreso se ha consolidado como el más importante de la especialidad a nivel nacional y como uno de los tres más significativos de Sudamérica, no puedo sino tener palabras de gratitud por la tarea que me fue confiada.

Carlos Carballo
Director del Departamento de Educación Física
FaHCE-UNLP
Diciembre de 2014

III.Prácticas de la Educación Física académica:
¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?

Introducción

Aldo Román César

Comprender la posibilidad de múltiples significados que la palabra “disciplina” tiene nos obliga a ubicarla en una perspectiva histórica y semántica, básicamente y en relación con su entrada al campo epistemológico de la Educación Física. De este modo, la palabra disciplina puede nombrarse en cuanto adjetivo (bien disciplinado), como verbo (disciplinar, organizar, ordenar, someter) o bien como sustantivo (asignatura, especialidad, método), que según se entiende es desde donde surgen estos debates. De esta manera se pueden reconocer los potenciales usos del término, como así también ciertas proyecciones teóricas y por ende epistemológicas.

Para Foucault (Castro, 2004: 86) la disciplina tiene dos usos potenciales: uno en el orden del saber (forma discursiva de control de la producción de nuevos discursos), y el otro en el orden del poder (el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado la singularización de los individuos); si bien ambos están relacionados, es en este último punto donde resulta más interesante destacar las formas del poder, es decir de “esa forma del poder que tiene por objeto los cuerpos y su objetivo la normalización”. Sobre esta perspectiva pareciera pertinente pensar a la Educación Física como conjunto de técnicas aplicadas, es decir, como disciplinas que confluyen y dan forma —es decir, conforman— un conjunto de prácticas.

En este sentido, Alfredo Furlán (2005) plantea que la Educación Física surgió como una asignatura escolar, y que la creación de la materia dio origen a la profesión; por consiguiente, como cualquier otra profesión a la que se accede a través de una formación institucional, produce discursos, marcos teóricos y metodológicos e indicadores de intervención para la práctica. Pre-

cisamente son estas circunstancias las que produjeron la conformación de una nueva “disciplina académica” que se llamó Educación Física. Coincido con el autor citado cuando sostiene que el olvido de esta relación ha producido y produce una visión hipertrofiada del campo, hipertrofia que se puede observar mayormente en los ámbitos de formación académica universitaria.

Por consiguiente se puede hablar de disciplina científica y académica como cuerpo de conocimientos con objetos de estudio y métodos de investigación más o menos claros, lo que comporta la idea de coordinación de procesos con los cuales se instruye a quienes deciden hacerse del arte. Estos objetos implican el desarrollo de habilidades previamente establecidas, lo cual conlleva seguir un determinado código/patrón de comportamiento; por lo tanto, la ejecución forzosa de ese orden —es decir, la garantía de que las instrucciones se lleven a cabo— puede ser regulada mediante una sanción por parte de quienes legitimen la hegemonía disciplinar y aprueben o desapruben la adecuación de los métodos. De esta interpretación se desprende el uso peyorativo que se le impuso a la palabra. Disciplinado es aquel que sigue un orden establecido.

Cambiando el eje de la discusión, aunque en sintonía con lo que plantea Vicente Pedraz en este libro, aparece la tendencia histórica que tuvo la Educación Física para desarrollar un equilibrio normalizador y normalizante por medio de la aplicación técnica de una “razón instrumental” que nos habla de una fuerza disciplinaria con una fuerte estructura jerárquica.

Ahora bien, si nos referimos a la Educación Física como disciplina académica (y si lo pensamos en clave de formación profesional), tal vez aquí sea importante diferenciar los programas universitarios y los diseños curriculares de los Institutos de Formación de nivel terciario. Mientras que en los primeros las orientaciones y perfiles suponen una trayectoria multidimensional, los segundos se identifican claramente con las diferentes modalidades de intervención en la estructura escolar. De allí que Carlos Carballo plantee en su artículo lo difícil de identificar con precisión un *qué* de la *¿disciplina?*, y se pregunte “¿Serán la educación y la enseñanza? ¿Se trata del cuerpo y del movimiento? ¿O de algunas de las manifestaciones de la cultura corporal, como el juego, el deporte y la gimnasia?” (Carballo, en este libro).

En este sentido Ángela Aisenstein (Scharagrodsky & Aisenstein, 2006) sostiene:

el proceso de conformación del campo de la Educación Física pone en relación tres ámbitos de procedencia entendidos como campo: el campo cultural de las actividades físicas lúdicas, formativas, expresivas y deportivas (...); el campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud (...); y el campo pedagógico compuesto por los pedagogos y los maestros, constructores y portadores del discurso pedagógico que, en tanto instancia de delimitación ordena los discursos que desde otros ámbitos pretenden entrar a la escuela.

De este modo, las disciplinas, en tanto se las considere técnicas, implican otra perspectiva de análisis. De la lectura de Marcel Mauss (1934/1991) surge que las disciplinas aplicadas o de intervención pedagógica (como la Educación Física) están constituidas por diferentes subdisciplinas, y se conforman como una serie de técnicas corporales transmitidas por tradiciones culturales y científicas. En este sentido la Educación Física podría considerarse desde su creación como multidisciplinar.

Si rastreamos históricamente la palabra técnica, veremos que en la antigua Grecia, *techné*

hace referencia a una profesión práctica basada en determinados conocimientos especiales, la pintura, escultura, arquitectura, música... a la medicina, a la estrategia de la guerra o al arte de la navegación. Estas labores prácticas no responden a simples rutinas, sino a reglas generales y conocimientos seguros; en este sentido para Platón y Aristóteles la palabra *techné* se parece también al concepto de teoría, sobre todo allí donde se contraponen a la mera experiencia (la hipótesis general sobre casos análogos formada después de numerosas intervenciones de la experiencia) pero se distingue de la teoría como “ciencia pura” ya que la *techné* parte siempre de una práctica (Jaeger, 1985: 515).

Esta explicación resulta llamativa si pensamos a la Educación Física como “ciencia”, pues si algo se destaca en nuestro oficio es precisamente la intervención directa, se trate de la escuela, el club o el gimnasio.

Asimismo, es muy oportuna aquí la aclaración de Jaeger (1985) pues en Platón también aparece la palabra *episteme* en vez de *techné*, sobre todo

cuando un arte (el arte político, por ejemplo) tiene un verdadero saber. Para Sócrates la vida del hombre se divide en la del alma y la del cuerpo, y ambas requieren un arte especial para velar por ellas; la del alma incumbe a la política o el arte del Estado, mientras que carece de nombre especial la del cuerpo. A su vez, se subdividen en el alma y el cuerpo sanos y enfermos. La rama de la política para velar por el cuerpo sano se llama legislación, mientras que el alma enferma requiere los cuidados de la administración práctica de la justicia. Los cuidados del cuerpo sano corren a cargo de la gimnasia; los del cuerpo enfermo son materia de la medicina (la verdadera *techné*).

En definitiva, las características de la *techné* son: un saber basado en el conocimiento de la verdadera naturaleza de su objeto; es capaz de dar cuenta de sus actividades, tiene por misión servir a lo mejor del objeto sobre el que recae. El valor de la *techné* es que siempre tiende a lo mejor, sugiere la imagen de apuntar (y dar) al blanco de lo mejor. Esta idea puede vincularse a la de técnica en el sentido moderno, en la cual la noción de técnica corporal va a estar ligada a conceptos de eficiencia y eficacia relacionadas con la *performance* y productividad corporal. Sin embargo, en estos contextos se producirá, a su vez, una fuerte escisión entre la concepción y la ejecución de la tarea, que puede proyectarse al campo de la teoría y la práctica, por ejemplo en la distinción entre pensamiento y ejecución; mano y cerebro; contemplación y acción. Por ello la noción de técnica en el campo de la Educación Física está más referida al concepto moderno, es decir, a la ejecución de una acción motriz, eficaz y eficiente, una ejecución corporal exitosa que se realiza con economía de esfuerzo.

En la crítica a la gimnasia y la medicina, Platón sostiene que la finalidad de la gimnasia, por la que deben medirse en detalle los ejercicios y los esfuerzos físicos, no es alcanzar la fuerza corporal de un atleta, sino desarrollar el ánimo de un guerrero. Música y gimnasia educan primordialmente el alma, y deben hacerlo de manera equilibrada. Una educación puramente gimnástica hace al hombre demasiado duro y salvaje; un exceso de educación musical lo hace demasiado delicado y blando. Quienes se sometan solamente a la gimnasia, sin cultivar la música y la filosofía, sentirán coraje y orgullo gracias a su energía física, pero su alma quedará ciega y sorda por no alimentarse con ninguna ciencia e investigación.

Llamativamente, la Modernidad posindustrial inaugura una nueva di-

mensión de la técnica como valor en sí misma, le otorga una dimensión completamente diferente a la que tuvo en la Antigüedad, e incluso en la temprana Modernidad. La técnica cobra valor en sí misma desde la revolución tecnológica a partir de los años 50 del siglo XX. Esto implica reconfiguraciones importantes en el plano social y cultura de Occidente.

La educación escolar se ve atravesada por una serie de dispositivos que ponen en jaque las formas tradicionales de educación: la televisión se vuelve un elemento de consumo superlativo; la imagen cobra una dimensión singular. De esta manera la Educación Física ofrece un espacio en el que el cuerpo se hace presente como positividad, a diferencia de la negatividad general que se evidencia en la educación intelectualista de la escuela moderna.

Bibliografía

- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes - Prometeo Libros.
- Furlán, A. (2005). La labor educativa de los profesores de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39. Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie39a05.htm>
- Jaeger, W. (1962). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mauss, M. (1934/1991). Técnicas y movimientos corporales. En M. Mauss. *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Scharagrodsky, P. & Aisenstein, Á. (2006). *Tras las huellas de la educación Física escolar. Cuerpo, género y pedagogía. 1880 - 1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

La diversidad de los discursos disciplinares de la Educación Física

Miguel Vicente Pedraz

Este trabajo hace un breve recorrido por las distintas acepciones del concepto *disciplina* para detenerse en la consideración del mismo como “ámbito de conocimiento”, como “campo” y como “materia académica”. Plantea algunas de las contradicciones de la disciplina como materia académica a partir del tipo de justificaciones que los discursos oficiales suelen esgrimir.

¿Es la Educación Física una “verdadera” disciplina? Es una de esas cuestiones cuyas múltiples aristas pueden hacernos caer fácilmente en el desánimo. La proverbial polisemia del concepto podría ser en sí misma materia de debate, no ya epistemológico sino que incluso podría plantear controversias en el más elemental nivel semántico.

Estando en el lugar en el que estamos (esta universidad, esta facultad, este congreso), no resulta demasiado difícil, al menos a priori, hacer un primer cribado para quedarnos con dos de las múltiples acepciones del término disciplina, tal vez las que más discusión han suscitado en el tiempo en el que he estado vinculado a la Educación Física. Dejaremos para otro foro la polverada que levantaría el término “verdadera” y su familia semántica (verídica, veraz, verosímil, etc.).

Una primera acepción del concepto disciplina es la que se refiere a la materia académica —particularmente a la materia escolar— más o menos formalizada, pero identificable por ciertos contenidos y actividades, métodos y estrategias; por el uso de determinados recursos materiales que se consideran propios y propicios para alcanzar unos objetivos también particularmente

definidos *ad hoc*; por ciertas justificaciones teóricas, ciertos discursos, cierta lógica profesional, ciertos consumos culturales y materiales, etc. En este primer sentido, la Educación Física sí parece ser una verdadera disciplina cuya conformación se puede rastrear a lo largo de una historia, no precisamente lineal y diáfana, sino con grandes claroscuros, contradicciones, idas y vueltas, con grandes parones, la mayor parte de las veces a la par de la construcción de otras disciplinas escolares y de la propia escuela, aunque en algunas ocasiones con una casuística muy particular cuyos pormenores sería bueno poner de relieve.

Entendida así, como materia académica, pese a ser considerada universalmente como una materia de bajo estatus según la terminología de Apple (1979), o tal vez precisamente por eso —y por la permanente necesidad de justificar su valor educativo, su pertinencia y valor dentro de la escuela—, cabe reconocer que es una de las materias escolares respecto de la cual se ha elaborado y se elabora más discurso.

Esto, si bien denota un gran compromiso intelectual por parte de los agentes involucrados, no necesariamente ha redundado en un desarrollo satisfactorio desde el punto de vista pedagógico. Evidentemente, lo dicho exige aclaraciones, explicaciones y, en todo caso, un debate que podemos acometer posteriormente. De cualquier manera, valga decir que a la vista del número creciente de publicaciones donde los autores muestran su insatisfacción por la siempre renovada “vieja materia”, no parece que se haya —ni que hayamos— encontrado un modelo pedagógicamente satisfactorio para la mayoría (Vicente, 2012). A este respecto, las líneas de investigación didáctica —y el discurso técnico en el que se apoyan—, incluso cuando se postulan como innovadoras o alternativas, antes que asumir una perspectiva crítica y antes que mostrarse solícitas a los grandes problemas y discusiones que ha planteado y sigue planteando la pedagogía, se han resignado a elaborar sucesivas propuestas en las que ha primado el acopio de actividades novedosas sobre la modernización de las estructuras y las mentalidades pedagógicas; donde ha imperado la proliferación de estrategias sobre la adecuación de los métodos y de los contenidos a la nueva realidad escolar y, sobre todo, a la nueva realidad social. Es decir, donde han prevalecido las formas sobre el fondo según unos criterios de banal eficiencia que obstaculizan toda posibilidad de conformar una materia escolar de carácter emancipatorio orientada al desarrollo de ca-

pacidades críticas y deliberativas respecto de los usos del cuerpo, donde las habilidades corporales concretas pudieran llegar a tener para todos una significación vital y una utilidad existencial más allá del ludismo complaciente (Vicente Pedraz, 2012).

En todo caso, como tal materia académica sobre la que se ha elaborado y se sigue elaborando un ingente discurso, tal vez desde sus mismos inicios se ha erigido como objeto de estudio, como materia de debate, de opiniones, de indagación, es decir, como ámbito de investigación. En este sentido, la Educación Física también parece ser una verdadera disciplina.

Incluso a partir de esta configuración disciplinar, yo diría que la Educación Física también se configura como un campo, de acuerdo con la acepción de Bourdieu (2006). En la medida en que es posible identificar ciertas relaciones, ideas, gentes, cierta cultura particular que identifica a esas gentes como ejercientes en alguna área de la Educación Física y/o como productoras de discurso, las cuales entran en disputas simbólicas, se aúnan en corrientes, se integran en asociaciones, debaten en congresos para buscar objetivos comunes o para mostrar sus discrepancias, para imponer una postura y legitimarse, etc. La Educación Física se erige —me parece a mí— como un campo con ciertas variables más o menos identificables: desde ciertos hábitos hasta cierto uso del lenguaje, pasando por ciertas formas de pensar, ciertos consumos culturales, quién sabe si también por ciertas ideologías. Me resulta sobremanera interesante una cuestión como esta; a saber, la identificación de las variables que conforman este campo, sobre las que los historiadores de la Educación Física, me consta, están empezando a aportar mucha luz.

Que se pueda identificar a la Educación Física como objeto de estudio nos conduce a la órbita de la ciencia y la científicidad donde encaja la segunda acepción, es decir, la de disciplina en cuanto ciencia o como rama de la ciencia; resumiendo mucho, como conjunto de procedimientos de investigación particulares y específicos aplicados a un objeto de estudio identificable, así como el cuerpo de conocimientos organizados y fundamentados a que da lugar la puesta en práctica de dichos procedimientos a través de programas (más o menos formalizados) de investigación. Aunque esta fue hace más de veinte años una de las cuestiones a las que más tiempo y esfuerzo dediqué con relación a la Educación Física —los cuales cristalizaron en trabajos como *Teoría pedagógica de la actividad física: bases epistemológicas* (Vicente Pe-

draz, 1988) o *Epistemología de la actividad física: el objeto múltiple de las ciencias del movimiento* (Vicente Pedraz, 1990), entre algunos otros—, hoy me parece que es una cuestión, si no agotada, de escaso recorrido y, sobre todo, de poca pertinencia con relación a los problemas más acuciantes a los que se enfrenta (Vicente Pedraz, 2001). Diría ahora, como decía entonces, que de acuerdo con esa acepción, la Educación Física no es una disciplina; no es una ciencia (Vicente, 1990). En todo caso, lo que hace veinte años estaba dispuesto a discutir con cualquiera, haciendo ver la diferencia entre la ciencia que estudia un determinado objeto (por ejemplo, la historia o la sociología, etc., que estudian a la educación física como fenómeno o como práctica) y el objeto mismo, hoy no lo discutiría con tanta vehemencia, y no tanto porque no crea en esa distinción como por lo insustancial de la misma discusión.

Entonces, desechado —al menos para mí— este debate, lo más interesante sería volver a la primera acepción, con el objeto de precisarla o de, al menos, plantear algunas premisas que permitan orientarnos en ese proceso de caracterización disciplinar, nada más que para entender algo más de ella y, si fuera el caso, quitármola de en medio.

En la octava edición de este congreso, que se celebró en 2009, presenté un trabajo —que luego ha tenido continuidad en forma de diversos artículos (Vicente Pedraz, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013)— en el que enfrentaba dos posturas teóricas con relación a la configuración de la Educación Física como disciplina: el sustancialismo y el constructivismo o construccionismo. Como ya lo desarrollé entonces no lo voy a hacer en esta ocasión, pero recordaré brevemente lo fundamental del planteamiento para construir un breve análisis sobre el carácter ideológico de las explicaciones que somos capaces de ofrecer sobre la Educación Física, su pertinencia como disciplina y, en todo caso, sus justificaciones.

Entonces señalaba que hay una postura sustancialista que considera a la Educación Física como el resultado de un “proyecto natural” que habría emanado de unas necesidades objetivas, naturales, sustanciales y, por lo demás, preexistentes, de educación del cuerpo sobre la creencia positivista de la permanencia (sustantiva) de dicho cuerpo y sobre la confianza en el desarrollo infinito de la historia y de sus objetos. En virtud de la relación solidaria y armónica de todo sistema, la educación física como institución, pese a no estar exenta de desequilibrios, tendería al reequilibrio o *normalización*, con

lo que su proceso de transformación histórica se entendería como una simple evolución funcional en sentido estricto; como una paulatina equilibración *natural* (aunque racionalmente orientada) de los medios y de los fines educativos aplicados al cuerpo a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, el alto grado de racionalidad de la Educación Física contemporánea –supuestamente avalado por las disciplinas científicas que la asisten– bastaría para certificar su pertinencia pedagógica, entendiéndose que sería la versión mejor ajustada a las necesidades sociales actuales de acuerdo con los medios técnicos disponibles.

En definitiva, esta postura determina la racionalidad instrumental y, si se quiere, la concepción tecnológica de la Educación Física (Vicente Pedraz, 2013).

Frente a esa consideración sistémica y cuasi natural de la disciplina, el constructivismo nos induce a pensar la Educación Física escolar como una configuración contingente, incluso fortuita y casual –dentro, evidentemente, del marco de posibilidades que ofrecía el contexto en el que apareció–, fruto de condiciones, intenciones e intereses más o menos confluyentes de algunos grupos hegemónicos en torno a unas preocupaciones sociales nuevas, según un proceso en el que unos significados (y las consiguientes prácticas) adquieren respaldo (es decir, se tornan dominantes) y otros lo pierden.

En este marco interpretativo, la disciplina académica, más que dar continuidad tecnológica a una *predisciplina* habría de entenderse como una realidad emergente resultante de una confrontación de representaciones diferentes, a menudo en pugna, a veces en cierta sintonía –entre lo nuevo y lo viejo, entre lo culto y lo popular, entre lo religioso y lo profano, entre lo racional y lo tradicional, entre lo institucional y lo espontáneo, entre el saber y el hacer, etc.–, las cuales, sin sustancia ni proyecto definido (y esto es tal vez lo más importante) le fueron dando forma como tal disciplina académica. Dicho de otro modo, fueron construyendo sus códigos de actuación por acumulación, sustitución, sustracción, transformación, etc., donde las justificaciones funcionales y pedagógicas se irían elaborando incluso a posteriori de su configuración como tal disciplina, como una condición más (de legitimación) entre las que eventualmente fueron interviniendo en su génesis. Una ojeada a la historia de los discursos y prácticas de la Educación Física permite corroborar la escasa linealidad de los procesos de configuración de esta (las idas y

vueltas, los pasos en falso, los intentos fallidos), aunque luego la historiografía más superficial ofrezca una imagen de unidad en el tiempo, una imagen de necesidad o de coherencia evolutiva de la disciplina.

Los casos de la inclusión del deporte en las *Public Schools* inglesas de mediados del siglo XIX, de la gimnasia filantrópica en las escuelas de Europa Central por la misma época, o del juego en los jardines de infancia algo más tarde, son paradigmáticos porque ponen de relieve la escasa importancia que en un principio se concedió a unas y otras prácticas como actividades educativas propiamente dichas y, sin embargo, una vez consolidadas acabaron siendo encumbradas como grandes descubrimientos (más que invenciones, descubrimientos) pedagógicos. En un contexto en el que la escuela tenía un sentido principalmente asistencial y de control de la población infantil, tales actividades se fueron incorporando como un medio más de organización de unos establecimientos escolares donde la necesidad de llenar tiempos, distribuir espacios y actividades, o aplacar la efervescencia corporal de la infancia poco habituada a la quietud, obligaba a incorporar prácticas tan heterodoxas como la gimnasia, o ciertos deportes –no sin conflictos ideológicos– y a amalgamar idearios que les dieran legitimidad (Vicente Pedraz, 2001). De hecho, una vez incorporadas dichas actividades a la práctica escolar, el discurso pedagógico debió buscar, y encontrar, las justificaciones técnicas pertinentes –al principio, sobre todo, de carácter médico y moral– para que unos materiales culturales que tradicionalmente habían pertenecido a las élites fueran asumidos por todos, asimilados y naturalizados.

Lo que se está discutiendo aquí es qué tipo de explicaciones somos capaces de ofrecer con relación a la Educación Física como disciplina: desde luego que el discurso académico oficial no tolera bien las explicaciones en términos de poder, de pugnas simbólicas, de legitimación, etc. En contrapartida, se afana en desarrollar justificaciones de carácter instrumental, funcional, incluso pragmático, que se adaptan muy bien al modelo sistémico y sustancialista de la realidad y a la verosimilitud técnica que despliega. Se trata de ver si somos capaces de evidenciar las contradicciones que el discurso técnico de la Educación Física soporta para contener su sentido dentro de los esquemas positivistas y tecnocráticos según los cuales (Vicente Pedraz, 2013: 322-323) proclama, por ejemplo, desarrollar la libertad pero obtiene su reconocimiento tras un reclutamiento forzoso; afirma desarrollar valores democráticos pero

se configura mediante una estructura jerárquica y bajo principios incontestables de autoridad; pretende desarrollar la autonomía pero no concede apenas ninguna responsabilidad decisoria a los alumnos sobre qué y cómo hacer con sus cuerpos; manifiesta desarrollar el sentido crítico pero fomenta la aceptación incondicional de la norma dominante en cuanto a prácticas y representaciones del cuerpo; asegura promover el respeto a la diversidad pero trata la diferencia como carencia, retraso, inadaptación o torpeza; declara el valor de la pluralidad pero tiende a estructurar de manera monolítica el desarrollo de competencias mediante programas sistemáticos y estandarizados.

Cuando las explicaciones de carácter funcional, instrumental, entran en contradicción con las evidencias —en nuestro caso, digamos, cuando se pone de relieve que la Educación Física no sirve para lo que dice servir, no construye el cuerpo que dice construir— en lugar de reconfigurarse como materia —renovar los contenidos, los métodos, los objetivos— para que dicha materia sirva realmente a lo que supuestamente debe servir, modifica las justificaciones. En este sentido, tiende a explorar y acumular justificaciones-explicaciones enormemente movedizas; por ejemplo, en términos de valores genéricos e inespecíficos —lo que yo he llamado la capitalización intensiva de propiedades (Vicente Pedraz, 2007, 2010) que hace aparecer a la Educación Física como una especie de cuerno de la abundancia en la que todo cabe y de la que todo se puede esperar—.

La capitalización intensiva de propiedades es, junto con los procesos de desobjetivación del cuerpo y la mitificación de la experiencia corporal inespecífica, uno de los mecanismos a través de los que se forja la ilusión didáctica (Vicente Pedraz, 2001), la ciega creencia en que el saber pericial es capaz de determinar la mejor forma y el modo más eficiente de administrar la experiencia corporal. Justamente, dicha ilusión didáctica se convierte en uno de los más contundentes dispositivos anticontestatarios (y yo diría que antipolíticos) de abordaje de la Educación Física —puede que de toda disciplina pedagógica, pero particularmente de ella—, en la medida en que, a través del barullo de verdades técnicas que es capaz de generar, hace aparecer como indiscutible lo que solamente es hegemónico. Mediante un bucle productivo y reproductivo de teoría, de justificaciones más o menos plausibles —que, al calor del mercado y de las circunstancias políticas, adquiere velocidades vertiginosas— convierte en verdadero lo que solo es dominante. Es lo que

ha sucedido y está sucediendo en estos momentos en España con motivo de la adecuación de las enseñanzas al modelo de las competencias, que impone el libre comercio educativo y el espíritu de empresa triunfante aplicado a la educación con el pomposo nombre de “proceso de convergencia europea de Educación Superior” (Vicente Pedraz, 2011).

A este respecto, para explicar mejor el concepto de Educación Física como disciplina, recurriría a la ficción de Harold Benjamin titulada “*Currículum del tigre dientes de sable*”; una ficción satírica con la que explicaba, allá por los años treinta del pasado siglo, la elaboración del currículum de nuestros antepasados trogloditas, pero que nos dice mucho de los mecanismos, y yo diría que aún vigentes, de conformación disciplinar:

(...) había una vez peces, caballos lanosos y tigres dientes de sable, y así la educación incorporaba sabiamente captura-de-peces-con-las-manos, reunión-de-caballos-lanosos y ahuyentamiento-de-tigres-dientes-de-sable-con-fuego.

Más tarde las aguas se enturbiaron y la captura de peces se hizo más difícil, los caballos fueron reemplazados por rápidos antílopes y los tigres por osos. Aunque la comunidad se fue adaptando a las nuevas condiciones para sobrevivir y hubo quien pidió cambios en el currículum, los sabios no quisieron hablar de ninguna clase de cambio: con todos los intrincados detalles de la captura-de-peces, reunión-de-caballos y ahuyentamiento-de-tigres, el currículum escolar estaba ya demasiado cargado como para añadir las caprichosas novedades y ringorrangos que supondría aprender a confeccionar redes, a colocar trampas para antílopes o a matar osos; (...) al fin y al cabo –dijeron los sabios ancianos–, no enseñamos a capturar peces con el fin de conseguir peces; lo enseñamos para desarrollar una agilidad general que nunca se podrá obtener con una mera instrucción. No enseñamos a cazar caballos a garrotazos para aprovisionarnos de caballos; lo enseñamos para desarrollar una fuerza general en el aprendizaje que nunca podrá obtener de una cosa tan prosaica como cazar antílopes con trampas. No enseñamos a asustar tigres con el fin de ahuyentar tigres; lo enseñamos con el propósito de desarrollar ese noble coraje que se aplica a todos los niveles de la vida y que nunca podría originarse en una actividad tan básica como matar osos (...). Habéis

de saber que la esencia de la verdadera educación es la intemporalidad, que hay verdades que permanecen a través de las condiciones cambiantes y que el curriculum del tigre dientes de sable es una de ellas (Benjamin, 1939: 24-25).

Lo que esta sátira sugiere en primer lugar es que es necesario cuestionar lo natural —incluso racional— de la educación, válido en nuestro caso para la Educación Física. Cuestionado dicho carácter, se hace necesario trascender la concepción de la misma como un mero proceso de construcción de la motricidad para considerarla como un espacio político en el que la experiencia es un nudo de tensiones culturales y sociales, donde el cuerpo es un espacio de producción ideológica, de tal manera que el desarrollo diferenciado y desigual de los sujetos no es el resultado de una simple variabilidad técnica que ofrece la relación entre patrimonio biológico y medios pedagógicos disponibles, sino la semiótica de las fracturas sociales que la escuela no es capaz de interpretar y mucho menos de resolver.

Bibliografía

- Apple, M. W. (1979). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Benjamin, H. (1939). *The Sabre-Tooth Curriculum*. Nueva York: McGraw Hill.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Vicente Pedraz, M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física. Bases epistemológicas*. Madrid: Gymnos.
- Vicente Pedraz, M. (1990). Epistemología de la actividad física: el objeto múltiple de las ciencias del movimiento. En *Humanismo y Nuevas Tecnologías en Educación Física*; Actas del Congreso Mundial de la AIESEP. Madrid: INEF de Madrid.
- Vicente Pedraz, M. (2001). La mirada del otro, escuela, cuerpo y poder. *Revista de Educación Física, Renovar la Teoría y la Práctica*, 84.
- Vicente Pedraz, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la educación física y el deporte*, 4-5.
- Vicente Pedraz, M. (2009). Educación física como ideología del poder: la

- construcción de las creencias pedagógicas en torno a las enseñanzas escolares del cuerpo. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 33(2).
- Vicente Pedraz, M. (2010). Educación física e ideología: creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación*, 17.
- Vicente Pedraz, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18.
- Vicente Pedraz, M. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. *Estudios pedagógicos*, Esp. 1.
- Vicente Pedraz, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimiento*, 19(1).

El nacimiento de un oxímoron: la Educación Física como tecnología crítica

Carlos Gabriel Carballo

Dado que no soy un especialista en el tema “disciplina”, me propuse componer una suerte de *collage* o *patchwork* de imágenes, con el afán de que ellas —en principio presentadas sin mucha congruencia— pudiesen componer un todo con cierta coherencia al final de la exposición. Se trata de un trabajo de tipo inductivo y comparativo que intenta rodear el problema —o, en realidad, merodear alrededor de él—, como si se tratase de un visitante curioso que en lugar de ingresar a un edificio por la entrada principal, se fuese asomando desde las puertas laterales entreabiertas, desde las ventanas parcialmente cubiertas por sus persianas y cortinados.

Durante el CONBRACE¹ de Brasilia, en agosto pasado, el colega y amigo Paulo Fensterseifer, refiriéndose a la complejidad que implica todo abordaje epistemológico y haciendo gala de su buen humor y su agudeza, soltó una frase tan sintética como sugerente: “a veces, la solución es el problema”.

Es entonces en este ánimo de identificar el problema en su complejidad, más que de hallar fórmulas precisas que expresen alguna ilusoria solución, que me dispongo a presentar estas reflexiones.

Primera entrada: las disciplinas en el mundo académico

Comencemos por las ciencias. Eso que hoy llamamos ciencia no es una institución ni una práctica tan antigua. La ciencia —o las ciencias— terminan de delinear su formato en torno a la Modernidad. Los siglos XVII y XVIII

¹ Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

fueron, sin dudas, los siglos de la física (y de la astronomía). También de la matemática; pero reservemos para ella, en principio, un lugar más próximo a la filosofía. Inclusive podría decirse que la sola mención de la palabra ciencia remitía con exclusividad al mundo de la física. Tal fue el caudal de conocimientos acumulado por ella y tan exitoso el modelo newtoniano, que las demás ciencias naturales —nótese que naturaleza y física son expresiones sinónimas— fueron cobrando su forma actual a expensas del modelo de la física, con “préstamos” y “copias” de este, lo cual Marradi no dudó en llamar “fiscalismo” (1989). Siguiendo esos pasos se componen la química (a partir de Lavoisier) y la biología (sobre todo después de Darwin). Es decir que durante la Modernidad, durante ese “largo” siglo XIX,² los límites de la ciencias estaban prácticamente determinados por ese conjunto que hoy llamamos genéricamente ciencias naturales.

Este apego al canon de la física puede expresarse en algunos componentes o atributos que identifican a este grupo de disciplinas: el monismo metodológico, la autonomía del objeto, el principio de objetividad y neutralidad, el énfasis nomotético (leyes), el carácter experimental, la búsqueda de explicaciones causales y, consecuentemente, predicciones. En estas razones —el tándem formado por hipótesis, experimento, demostración, ley— encuentra su explicación el mote de “ciencias duras” (lo de “exactas” quizás resulte excesivo).

Pero también ese siglo XIX “largo” vio nacer los grandes relatos respecto de la sociedad humana: las teorías sociales, representadas por esa trilogía clásica compuesta por Marx, Durkheim y Weber. Frente a la radicalidad de las transformaciones sociales, políticas y económicas —la caída de las monarquías absolutas y el avance de la concepción republicana,³ los nuevos modos

² Elegimos identificar a la Modernidad con el siglo XIX por cuestiones de economía narrativa. En cuanto al siglo XIX, usamos la expresión “largo” acompañando la idea de Hobsbawm, para quien este periodo se inicia con la doble revolución —la Revolución Francesa, como revolución eminentemente política, y la Revolución Industrial inglesa, como proceso de cambios fundamentalmente económicos— y culmina con el estallido de la Gran Guerra europea o Primera Guerra Mundial. Es decir que para Hobsbawm, se trata de un siglo que dura 125 años (1789-1914). Para un análisis del siglo XIX ver Hobsbawm, 1997, 1998a, 1998b.

³ Quizás el modelo republicano de gobierno haya tenido más incidencia en el proceso de emancipación americana que en la propia Europa en la cual se gestó.

de producción fabril y la aparición del proletariado como nueva clase social, la consolidación del capitalismo y la expansión del imperialismo, el proceso de secularización y la nueva fe en el progreso científico— se hizo necesario reflexionar sobre estos cambios, en gran medida con un interés conservador: “orden y progreso”, o cómo conservar o restituir el orden comunitario perdido por los cambios sin renegar del progreso que venía de la mano de la ciencia y de la industria.

Quizás por esta circunstancia también las teorías sociales se tornaron “ciencias”, inicialmente apegadas a los estándares de “la” ciencia o, desde este momento, las ciencias naturales. Apelando una vez más a una síntesis bastante forzada, podemos identificar este proceso con el positivismo: las ciencias sociales también deben identificar o construir leyes sobre el comportamiento social que permitan explicarlo causalmente y así hacer previsible los conflictos y su forma de encauzarlos. El control propio de las ciencias naturales, en cuanto control de variables, se traslada así al control social de las clases subalternas y de los territorios y poblaciones sometidos por el sistema neocolonial. En este nudo, en esta cantera histórica es posible entender el origen de la sociología y la antropología (social y cultural) y los cambios que se avecinan en la historia y la geografía, entre otras.

No obstante, ya en las primeras décadas del siglo XX, el modelo de las ciencias naturales empieza a mostrarse bastante ineficaz para las ciencias sociales: su objeto no es un objeto en sí, una cosa, sino otros sujetos cambiantes y circunstanciales, y los sentidos y los significados se resisten a ser encapsulados en leyes universales. La demandada objetividad no encuentra terreno tan fértil en el campo social y se multiplican las críticas y las reacciones. Se va produciendo un pasaje —al menos incompleto y parcial— de la explicación a la comprensión, de la objetividad a la intersubjetividad, de la causalidad a la interpretación. Es decir, como diría von Wright (1979), del positivismo a la hermenéutica.

En este relato deberían ocupar un lugar destacado el arte y la literatura. Pero a los fines de este trabajo solo diremos que estas disciplinas —pero en especial la crítica especializada y académica de estas manifestaciones— también contribuyeron, a su manera, a engrosar un determinado capital cultural y una distinción social que permitieran establecer diferencias y generar ámbitos o refugios para las clases más acomodadas. Del mismo modo que las

ciencias posibilitaron una concentración del saber y ese saber se tradujo en poder, la producción artística y literaria podía producir una forma de aproximación al mundo, una “versión” de la realidad que al mismo tiempo pusiera distancia entre las clases dominantes y las dominadas. A este examen se pueden someter las bellas artes (plástica y arquitectura), la música, la literatura (narrativa, poesía, teatro), las artes escénicas (danza y teatro), sobre todo en su dimensión “académica”. La irrupción de nuevas tecnologías en el siglo XX y la eclosión de la sociedad de masas traerán aparejadas otras expresiones (fotografía, cine, industria discográfica y editorial). Pero el problema de las industrias culturales es harina de otro costal.

Volvamos al siglo XIX.

Junto con la consolidación de las ciencias naturales y el nacimiento de las ciencias sociales, el siglo XIX también es testigo de otro acontecimiento que tiene por protagonista a las disciplinas: la creación de la escuela moderna. Si bien de esto hablaremos en el siguiente punto, podemos adelantar una primera sospecha. La educación física, nacida “de” la escuela moderna, ingresa al mundo de las disciplinas —a la formación superior, particularmente la universitaria— como una forma de legitimar su desempeño en el campo escolar primero, y en el campo profesional, más adelante.

Segunda entrada: lo que las disciplinas dicen de sí mismas⁴

Para esta parte del trabajo recurrimos a un breve cuestionario administrado a través del correo electrónico a diferentes especialistas de diversas áreas: historia, geografía, letras, matemática, biología, física y química. Es decir que privilegiamos no solo a las disciplinas “clásicas”, sino fundamentalmente a aquellas que también son disciplinas escolares tradicionales. Seguramente, habría sido también interesante y enriquecedor extender la consulta a la sociología, la antropología y la economía, por mencionar algunas; pero su inserción en la escuela es más débil o menos representativa de la tradición escolar moderna.

Las preguntas formuladas fueron dos: *¿Cómo definiría usted el objeto de*

⁴ Para esta parte del trabajo contamos con la colaboración de Miguel Dalmaroni (Letras), Héctor Luis Adriani (Geografía), Enrique Garguín (Historia), Leticia Lapasta (Biología), Verónica Garimaldi (Matemática) y Marcela Castillo (Química), a quienes agradecemos sus aportes.

estudio o el problema de investigación de su disciplina? ¿Cree usted que ese objeto o problema se superpone con el de otra disciplina? En tal caso, ¿con cuál o cuáles? Estas preguntas parecen, a primera vista, inspiradas en una tradición clásica: aquella que supone que la definición precisa del objeto le otorga entidad y autonomía a una disciplina. No obstante, nuestra intención no era tan inocente, pues apuntaba justamente no solo al modo en que se respondía la pregunta, sino a la aceptación de la misma como punto de partida.⁵

Los resultados no se hicieron esperar y es posible agrupar sus respuestas en dos tradiciones que se vertebran, cada una de ellas, en torno a la clásica división de ciencias naturales y exactas (incluida la matemática como ciencia formal), por una parte, y ciencias sociales, humanas o de la cultura, por otra.

De este modo, la especialista en Matemática respondió que el objeto de la disciplina son los *objetos matemáticos* (conjuntos, figuras geométricas, números, relaciones), sus propiedades y demostraciones, su contexto de sentido y validez. La referente en Química detalló que, en su caso, el objeto de estudio es la *materia*, en particular, la composición, la estructura, las propiedades y las transformaciones que experimenta la misma. Y finalmente, la representante de Biología señaló que el objeto de esta ciencia son los *seres vivos*, intentando comprender su constitución y funcionamiento, su relación con otros seres vivos y con el resto del ambiente, su origen y evolución. En este último caso se hizo necesaria la aclaración de que, en biología, “ $2 + 2$ no es $= 4$, sino que $2 + 2$ tiende a 4 ” y que, por lo tanto, los problemas en la investigación en ella son determinar esas tendencias.

Nos encontramos, pues, con respuestas que convalidan la pregunta y que apuestan a un recorte bastante preciso del objeto, casi en los términos de “porción de la realidad que se desea conocer”, como proponía Bunge (1992). En ningún caso se producían superposiciones, aunque sí se admitía un contexto de creciente interdisciplinariedad. Parece quedar expuesta una relativa estabilidad del objeto que marca, a su vez, una relativa precisión de los límites de la disciplina.

Las respuestas de los especialistas en Historia, Letras y Geografía fueron

⁵ Todas las personas consultadas sabían cuál era el título de esta mesa redonda y todas ellas pertenecen a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Este dato también cobra relevancia, pues asegura una suerte de “piso mínimo” en materia de reflexión epistémica.

más extensas y en todos los casos aludían a “debates”, expresión llamativamente ausente en los representantes de las ciencias formales y de las naturales y exactas. No creemos que tales debates sobre los supuestos epistémicos no existan en esas disciplinas, pero no parecen “activarse” ante la pregunta sobre el objeto: no parece que ese fuese el primer reflejo.

El representante escogido para historia comienza con un aporte del francés Pierre Vilar (1982), para quien el objeto de la historia es *el conjunto de hechos pasados que condicionan la vida humana, particularmente los hechos “de masas”*. A continuación, marca un recorrido que va de los “hechos humanos del/en el pasado” a *la ciencia de los hombres en el tiempo*; esta expresión, correspondiente a Marc Bloch (1982), no toma ni todo el pasado ni solo el pasado. Pero también es objeto de la historia, siguiendo a José Luis Romero (1988), la *vida histórica*, como flujo continuo en que se articulan y desenvuelven el hombre en sociedad y sus creaciones culturales. Al final advierte: lo legitimador en la disciplina no son sus objetos, sino sus *tradiciones* y sus *prácticas*. Por su parte, el especialista consultado por geografía reconoce una “corriente tradicional” que trabaja de manera atomizada con los componentes del espacio geográfico: relieve, clima, hidrografía, suelo, etc. (“geografía inventario”). Sostiene que esa corriente privilegia analíticamente los componentes físicos respecto de los humanos y a estos últimos los limita a la estructura y dinámica demográfica (no “social”): el espacio es un “soporte” (determinismo de la naturaleza respecto de la sociedad y la cultura). Pero también expresa que existen otras corrientes, lo cual impide dar una definición unívoca de su objeto. Admite, intentando concluir, que se reconocen dos aspectos bastante coincidentes: *la diferenciación de áreas y las relaciones hombre-espacio*. Por último, el académico consultado por letras reflexiona sobre el carácter de la pregunta y sostiene que, tal como se debate en otros campos de las ciencias llamadas “humanas”, no cree que las investigaciones sobre “literatura” *stricto sensu* tengan un “objeto”, aun cuando inventen y manipulen objetivaciones. El paradigma epistemológico que sigue utilizando la noción de “objeto” ha sido tan asediado ontológica y filosóficamente que casi lo único que queda en pie de él son sus defectos y dificultades y su comodidad retórica para el tráfico de la charla profesional y la redacción de informes. Cualquier modo de contacto con prácticas del tipo de las que en los últimos siglos llamamos “literatura” o “arte” es una experiencia de contacto

desfasado, encuentro parcialmente desencontrado entre subjetividades que se desubjetivan más o menos parcial y momentáneamente en el curso mismo de la experiencia. Cuando las “disciplinas” reducen esa experiencia a teoría de la “cultura” o del “discurso” (para darse un “objeto”) abandonan la experiencia misma, la ignoran: ya no interrogan en el acontecimiento, sino en lo dado y ya disponible (para lo cual ofrece un amplio repertorio de autores: Stierle, Barthes, Williams, Willis, Burke, Agamben, Didi-Huberman, Badiou).

Es decir que en el campo de las ciencias sociales, humanas o de la cultura, nos encontramos con un debate que exhibe la inestabilidad —ontológica y epistémica— del objeto y reconoce como hecho y como proyecto la interdisciplina. El problema de la disciplina se desplaza de la identificación del objeto a un conjunto de prácticas, discursos y tradiciones con funciones legitimadoras.

¿Podemos ubicar a la educación física en algún momento o lugar de estos debates? Trataremos aquí de retomar la doble hipótesis adelantada en el punto anterior: las disciplinas mencionadas “generan” o aportan a la construcción de la escuela moderna; y la escuela moderna genera o constituye a la educación física. La voz pasiva podría ser más elocuente: la educación física, más o menos tal como hoy la conocemos, *es construida* por la escuela moderna. Y por añadidura: no nace con un saber propio (previo a la constitución de la escuela moderna), sino con una misión (básicamente, normalizadora). Por esta razón nos preguntamos si la tarea en educación física consiste en “hallar o construir” su hipotética *episteme* o en intentar recomponer, replantear o reconfigurar el debate sobre su misión, una tarea de corte más político.

Tercera entrada: la Educación Física entre la *episteme* y la *techné*

De manera más o menos ortodoxa se ha entendido a la *episteme* como conocimiento verdadero, como ciencia, como teoría; es decir, como saber fundado en la verdad, con necesidad lógica y validez universal. Esta es la razón por la cual las disciplinas científicas invocan una *episteme* y son, a su vez, objeto de la epistemología.⁶ Por su parte, la *techné* ha sido considerada

⁶ El recurso que adopta esta exposición es poner en tensión los argumentos clásicos desde su propia formulación. Por esa razón, no se encuentran presentes valiosos contra-argumentos como el de considerar que la *episteme* aparece como el marco de saber acorde a la determinada “verdad” impuesta/promovida desde un poder, es decir que esa verdad tiene un sentido epocal.

como un arte o una artesanía, como un saber hacer o un procedimiento. De allí su filiación con las ideas de técnica y, posteriormente, tecnología.

En educación física es difícil identificar con precisión un “qué” de la disciplina: ¿Serán la educación y la enseñanza? ¿Se trata del cuerpo y del movimiento? ¿O de algunas de las manifestaciones de la cultura corporal —diría Bracht— como el juego, el deporte y la gimnasia? Cada uno de estos elementos es abordado y construido por otras disciplinas, con lo cual se disuelve la ilusión de la autonomía, pero también la posibilidad de construir o identificar esa *episteme* particular para la disciplina. Como sugerían los especialistas de las ciencias sociales consultados, el debate sobre el objeto nos lleva a vía muerta.

Parecería, entonces, que los profesores y licenciados en Educación Física somos “especialistas” en la enseñanza o trasmisión (y, quizás, en la investigación y la gestión) de un conjunto de prácticas —que implican saberes— de las cuales no necesariamente participamos en su construcción: los saberes en torno a la educación, la enseñanza, el cuerpo, el movimiento, el juego, el deporte o la gimnasia no son necesaria ni mayoritariamente producidos por la educación física.

Entonces, ¿la educación física es una tecnología? Quizás. Pero, ¿una tecnología como la medicina y el derecho, como la informática y las ingenierías? Creo allí entrever una clave y un problema o contradicción: las técnicas, en cuanto procedimientos, no suelen tener como signo la reflexión sobre sí mismas; pero la educación física no puede renunciar, como parte del repertorio educativo, a esa condición, toda vez que no decida asumirse como mera instrucción.

Reflexiones y preguntas finales

El saldo de las experiencias de definición del objeto no nos resulta demasiado interesante ni fructífero, pues se trata de una construcción a priori que no parece encontrar comunicación con el universo de las prácticas.

Tampoco la operación de cambio de nombre de nuestro campo por cau-

Dicho de otra manera, todos los períodos de la historia han poseído ciertas condiciones subyacentes de verdad que establecieron lo aceptable, entre otras cosas, el discurso científico. Así, las condiciones del discurso han cambiado de un período de *episteme* a otro (ver Foucault, 1968).

sa de la contradicción implícita de su denominación (no se puede “educar” una *physis*, una naturaleza) parece un camino a recorrer. Las experiencias de Cagigal, Amavet y tantos otros no produjeron los efectos esperados pues no parecieron comprender, entre otras cosas, el peso de las tradiciones como elementos legitimadores; por otra parte, otras disciplinas no parecen haber necesitado echar mano a este recurso para transformarse a sí mismas, como ocurrió, por ejemplo, con la geografía.

Existen y existieron en o en torno a la educación física otras experiencias, a las cuales me atrevo a llamar “disciplinas divergentes” (la psicocinética de Le Boulch, la praxiología de Parlebas). Nacidas al abrigo de preocupaciones propias del campo de la educación física, fugaron a su exterior para, en cierto sentido, independizarse del campo de origen (construir otros campos: agentes y agencias). Sin ánimo de criticar esa operación, perfectamente legítima, resulta al menos difícil construir o identificar a la educación física por fuera de ella.

Otras disciplinas, como las artes plásticas, la música y la literatura, por nombrar algunos casos, tampoco necesitaron legitimarse en el discurso científico, aunque recurran deliberadamente a esos relatos para el análisis y la crítica.

Tampoco las tecnologías parecen sentirse afectadas por esta denominación genérica como si se tratase de un mote peyorativo: no se trata de un comensal de segunda categoría en la mesa de las disciplinas académicas y cada vez son máspreciadas.

De modo tal que, para finalizar, nos preguntamos por un horizonte posible: ¿será la educación física una tecnología que puede reflexionar críticamente sobre su función social?

Bibliografía

- Bloch, M. (1982). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bunge, M. (1992). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hobsbawm, E. (1997). *La era de la revolución. 1789-1848*. Buenos Aires: Crítica (Grijalbo-Mondadori).

- Hobsbawm, E. (1998a). *La era del capital. 1848-1875*. Buenos Aires: Crítica (Grijalbo-Mondadori).
- Hobsbawm, E. (1998b). *La era del imperio. 1875-1914*. Buenos Aires: Crítica (Grijalbo-Mondadori).
- Marradi, A. (1989). Teoría: una tipología de sus significados. *Papers: Revista de Sociología*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Romero, J. L. (1988). El concepto de vida histórica. En J. L. Romero. *La vida histórica*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Vilar, P. (1982). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- von Wright, G. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.

Sobre los autores

Lic. Gabriel Andreu

Licenciado en Actividad Física y Deporte. Especialista en Planificación Estratégica del Deporte. Director de Fomento Deportivo de la Secretaría de Deporte de la Nación. Docente Coordinador de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte (UFLO). Representante Argentino en el Comité Técnico del Consejo Sudamericano del Deporte (CONSUDE).

Mg. Carlos Carballo

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Magister en Investigación Educativa (PIIE-UAHC, Chile). Doctorando en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Teoría de la Educación Física 2 (FaHCE-UNLP). Docente en posgrado (FaHCE-UNLP). Director del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

Dr. Lino Castellani Filho

Brasileño. Profesor de Educación Física (ESEF-USP, Brasil). Magister en Educación, Filosofía e Historia (PUCSP, Brasil). Doctor en Educación Administración y supervisión Educacional (UNICAMP, Brasil). Profesor visitante (U de Brasilia, Brasil).

Mg. Sergio Centurión

Argentino. Profesor Nacional de Educación Física (FCH-UNRC). Especialista y Magister en Educación Física (UFMS, Brasil). Doctorando en Ciencias Humanas (UNCat). Profesor Adjunto e Investigador (FCH-UNRC).

Mg. Román Césaró

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP) Magister en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Auxiliar Docente Ordinario Educación Física 2 y Teoría de la Educación Física 4 (FaHCE-UNLP). Profesor Adjunto Ordinario Prácticas Corporales y Subjetividad (FPyCS-UNLP).

Dr. Ricardo Crisorio

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Profesor de posgrado (FaHCE-UNLP). Coordinador de la Maestría en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Coordinador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES-IdIHCS-FaHCE-CONICET).

Mg. Silvia Ferrari

Argentina. Profesora en Educación Física. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Formación de Formadores (UBA). Docente (ISFD N° 84 Buenos Aires). Asesora de la Dirección de Modalidad Educación Física (DGCyE-PBA).

Prof. María Lucía Gayol

Argentina. Profesora en Educación Física (FaHCE-UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación (UCALP). Profesora Titular Ordinaria Observación y Prácticas 2 (FaHCE-UNLP).

Mg. Raúl Horacio Gómez

Argentino. Profesor de Educación Física (INEF Buenos Aires). Licenciado en Actividad Física y salud UFLO. Especialista en Educación Física Escolar. Magister en Metodología de la investigación científica y técnica (UNER). Profesor Titular Ordinario de Didáctica Especial 1 (FaHCE-UNLP).

Mg. María Laura González

Argentina. Maestra y Profesora de Educación Física (ISEF Olavarría). Licenciada en Educación Física (FaHCE-UNLP). Especialista en Formación

Pedagógica (UNT). Master en Educación Física (U. de Salamanca, España). Doctoranda en Humanidades (FFyL-UNT). Docente e investigadora (FAC-DEF-UNT).

Prof. Andrea Rodriguez

Argentina. Profesora en Educación Física (FaHCE-UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos Ordinaria Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 y 2 (FaHCE-UNLP).

Lic. María Cecilia Ruegger

Uruguay. Profesora de Educación Física (ISEF-CNEF-MEC, Uruguay). Licenciada en Psicomotricidad (EUTM-FM-UdelaR). Maestranda en Enseñanza Universitaria (UdelaR). Directora del Instituto Superior de Educación Física-UdelaR.

Prof. Martín Scarnatto

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos Didáctica Especial 1 y Teoría de la Educación Física 1 (FaHCE-UNLP) y Jefe de Trabajos Prácticos Prácticas Corporales y Subjetividad (FPyCS-UNLP). profesor de FPyCS-UNLP. Secretario del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

Dra. Myriam Southwell

Argentina. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Master en Ciencias Sociales en FLACSO. Doctorado en Universidad de Essex, Inglaterra. Coordinadora del Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Master en Ciencias Sociales. Ph.D. (Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex, Inglaterra).

Ana Torrón

Uruguay. Profesora de Educación Física (ISEF- UdelaR). Especialización: entrenadores de natación, Universidad de Leipzig, República Federal de Alemania (2003 - 2004). Maestranda en Enseñanza Universitaria (UdelaR). Encargada del Área de Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Educación Física (Universidad de la República), Montevideo.

Dr. Tarcisio Mauro Vago

Brasileño. Licenciado en Educación Física (FE-UFGM, Brasil). Magíster en Educación (UFGM, Brasil). Doctor en Historia de la Educación (USP, Brasil). Becario postdoctoral en el Centro de Investigación y Documentación de Historia Contemporánea de Brasil (CPDOC, Brasil). Profesor de Conocimiento e Inclusión Social (UFGM, Brasil). Investigador (GEPHE-FE-UFGM, Brasil).

Dr. Miguel Vicente Pedraz

Español. Licenciado en Educación Física (INEF Madrid, España). Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesor Titular de Teoría e Historia de la cultura física y Pedagogía de la actividad física y del deporte (U. de León, España).

Esta publicación reúne trabajos realizados por los invitados a las Mesas Redondas del 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias que se llevó a cabo en la ciudad de La Plata entre el 9 y el 13 de septiembre de 2013. Los trabajos se agrupan en torno a los títulos de cada una de las Mesas Redondas. Los temas abordados reconocen tres ejes. El primero de ellos es la Educación Física Escolar, en el cual se reconocen dos núcleos: La profesionalización de la docencia y los debates en torno del curriculum de la Educación Física. El segundo eje es la Educación Física Académica; en este caso, los debates giran en torno a la Educación Física como disciplina y a las Políticas de desarrollo académico en Educación Física. Finalmente, el tercer eje es la Educación Física Profesional, en el cual se introducen dos cuestiones: los debates en torno al del profesor en el deporte de alta competencia y los que hacen al vínculo entre el deporte, el Estado y la política.

ISBN 978-950-34-1170-4

