

# Educación física como campo de saberes: efectos en la conformación curricular de la formación superior

## JORGE BOTEJARA

Profesor de Educación Física (ISEF). Posgrado en preparación física y Técnico Deportivo en Handball (ISEF). Profesor grado 4 de la Cátedra de Deportes Sociomotrices (IUACJ.)

Contacto: [jbotejara@iuacj.edu.uy](mailto:jbotejara@iuacj.edu.uy)

## PATRICIA MERINGOLO

Profesora de Educación Física (ISEF). Profesora grado 4 de la Cátedra Practicum (IUACJ).

Contacto: [pmeringolo@iuacj.edu.uy](mailto:pmeringolo@iuacj.edu.uy)

*Recibido: 11.04.2013*

*Aprobado: 05.07.2013*

**Resumen:** En una sociedad contemporánea en la que el cambio es el rasgo más distintivo y del que la Educación Física no se puede aislar, la discusión entre los actores de la misma sobre qué es ella y si tiene carácter de ciencia o no, mantiene total vigencia. El impacto del deporte en nuestra sociedad es evidente, pero ¿encuentra legitimidad la educación física en el deporte, o lo trasciende por sí misma? Los diseños curriculares universitarios ¿evidencian este problema?

Palabras clave: Educación Física. Deporte. Ciencia.

## PHYSICAL EDUCATION AS A FIELD OF KNOWLEDGE: EFFECTS IN THE CURRICULAR DESIGN IN HIGHER EDUCATION

**Abstract:** In contemporary society in which change is the most distinctive feature, and from which physical education can not isolated, discussion between actors about what is it, and if it is a science or not, keeps full validity. Sports impact in our society is evident, but, does physical education find legitimacy in it, or transcend by itself? Higher education designs, show this problem?

Key words: Physical education. Sport. Science.

## INTRODUCCIÓN

La Epistemología dentro de sus propósitos, aborda y desarrolla la crítica sobre el conocimiento. Así los intentos epistémicos que la Educación Física (E.F) llevará adelante, por definir un campo de conocimiento, incluyen: a) la búsqueda del sentido de estatus epistemológico Corrales *et al.* (2010) y la relación con diferentes campos que apuntan también a las prácticas corporales; b) lo que contextualmente la sociedad impone.

Según Parlebas (2008, p. 189) la Epistemología, lleva adelante “un análisis crítico de los sistemas de conocimiento y de su génesis, estructura y funcionamiento.” En su visión, hay

objetos múltiples y con ellos la posibilidad de variados enfoques.

Revisando el concepto de campo (RAE, 2001), lo define genéricamente como: “ámbito real o imaginario propio de una actividad o de un conocimiento”.

El concepto de campo, puede verse también como la lucha por un espacio de legitimación en la definición de un objeto legítimo, implicando ello una carga fuertemente simbólica también.

En este sentido, claramente estos aportes nos orientan a plantearnos el problema de la búsqueda de la definición del objeto de la Educación Física, también de ella misma, de su espacio de lucha.

Por su parte Bracht (2000), plantea una serie de cuestionamientos al respecto. Comienza



preguntándose si la E.F. es ciencia, o más aún, si debería serlo. Abre además la interrogante acerca de si es necesario definirla epistemológicamente con su propia identidad científica. El autor, encuentra su motivación en la búsqueda de la autonomía y la reflexión hacia su interior, tanto como la de sus relaciones y vínculos con otros campos de conocimiento.

Lo real, en la búsqueda del conocimiento, no toma la iniciativa, debemos ser capaces de teorizar y plantearnos preguntas acerca de ello. En tal sentido, pensar en la educación física, como objeto, tendrá implícito para nosotros, vernos en la construcción del o de los trayectos que conduzcan a la aprehensión del mismo.

Para construir un campo de saberes, según Chevallard (1997, p. 16) existe la necesidad de instalar una vigilancia epistemológica, con la finalidad de “tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad del objeto de estudio”.

Siguiendo a Corrales *et al.* (2010), se hace preciso considerar saberes legados de otras disciplinas y corrientes, lo que nos lleva nuevamente a cuestionarnos, ¿qué saberes son propios de la Educación Física?, ¿de qué forma los tendremos que estudiar?; implica el problema del método, inseparable, de aquellas teorías que nos abrirán camino para su estudio.

Como campo disciplinar, la Educación Física ha variado a lo largo de la historia. La configuración de sus saberes ha sido modificada conceptualmente, recibiendo aportes de diversas teorías. Se reconoce hoy el vigente debate por alcanzar una identidad propia. Bracht (2000) expresa que la Educación Física, está incluida bajo la presión cultural que impone el concepto de que lo relevante debe ser capaz de fundamentarse desde un modelo científico. Así Magallanes (2009) plantea su opinión sobre la crisis de identidad y legitimación social. En su particular postura, se cuestiona si en realidad la E.F. tiene un problema epistemológico a resolver, si hace falta alcanzar una unificación teórica, o si es necesario delimitar un espacio académico propio para la misma.

Lovisoló (1995) en el cual Magallanes se inspira y referencia, integra a la Educación Física como parte del deporte, o junto a él. El autor piensa en las Ciencias del Deporte, desde

la interdisciplinariedad o la mediación, expresa tres áreas de cuestiones que cree relevantes en lo interdisciplinar: 1) qué acuerdos establecemos para hablar de ella, 2) qué entendemos por ciencias del deporte y 3) si al hablar de Ciencias del deporte, incluimos técnicas, saberes y arte. Afirma que la discusión del problema epistemológico en las Ciencias del Deporte y la E.F. es significativa y que la mediación que debe realizar en las prácticas, muchas veces debe llevarse adelante entre valores de difícil conciliación.

### **El dilema de la Educación Física como campo de saberes y su vínculo con la formación superior**

En palabras del sociólogo Bourdieu (2007, p. 49), en referencia al concepto en cuestión el autor afirma lo siguiente:

[...] un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cuál los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura.

El primer problema, o tal vez, el problema más evidente en esta época contemporánea, es la delimitación de saberes en la que se ve envuelta la Educación Física en su relación con el deporte. ¿La E.F. es parte del deporte?, ¿el deporte es un componente de la Educación Física? Es interesante desde nuestra perspectiva, visualizar las rupturas que acontecieron en el devenir histórico, la no continuidad conceptual.

La Educación Física es un producto de la Modernidad (CRISORIO; GILES, 1999). Según los autores, la misma tiene fecha de origen, segunda mitad del siglo XIX, dónde los fisiólogos promovieron un movimiento que rompió con la Gimnástica Alemana para instalar el *Sport* Inglés. Tuvo como marco la medicina social urbana en Europa. Se produce un pasaje de una mirada médica que veía al cuerpo humano como máquina, para pasar a ser concebido como un organismo en intercambio con su medio ambiente. Hay un desplazamiento de lo natural a lo social.

Vaz (1999), visualiza a la E.F. como un campo de reelaboración crítica, lo cual le permitiría encontrar su lugar en una escuela de características transformadoras. Evidentemente dentro de lo social, marca la legitimidad como un objetivo, no fácil de ser alcanzado. Aún más difícil será construir en la identidad de los profesores de la escuela, el marco que contenga las demandas a las que estos son sometidos. Según el autor el profesor tiene una imagen negativa en la sociedad. Además los profesionales de la Educación Física, presentan dificultades en asumir lo que a juicio del autor, sería la tarea que los legitimaría, ser los encargados de mediar conocimientos en el contexto escolar. Esto lleva a reafirmar lo expresado por diversos autores, en cuanto a que como salida a esta situación, se busca elevar su estatus, para alcanzar el nivel de ciencia.

Santín (1995, p. 18) agrega que “[...] bajo la inspiración de las ciencias y de la técnica, la educación física se convirtió en una tecnología de transformación del cuerpo en máquina.”

La Educación Física como producto de la modernidad, se ve envuelta en la necesidad de dar respuesta a los motivos, que a su vez justifican su origen desde ese momento histórico, político, cultural, social y económico. La respuesta del momento en el siglo XIX, se vio marcada por el positivismo y lo empírico, con el predominio de las ciencias de la naturaleza, y el pretendido afán del objetivismo. Se desarrollan programas higienistas, se busca controlar la naturaleza y el cuerpo y su conocimiento.

Hoy los mismos que defienden el modelo positivista, deben entender que aún la biología, no ve al hombre desde fuera, sino que incluye lo complejo, lo incierto, se aleja de la máquina perfecta.

“La educación física, no es ni será jamás una ciencia”, sentencia el autor francés Parlebas (1997), dejando la puerta abierta a la creación y fundamentación de su Praxiología Motriz donde diferencia y relaciona claramente la acción motriz, y la conducta motriz. Para este autor, la Educación Física es una práctica pedagógica.

Siguiendo su obra, de acuerdo a Parlebas (2008, p. 172) la conducta motriz es vista como “[...] el comportamiento motor en cuanto portador de significado”. La misma se produce en un contexto específico de realización, donde la

situación motriz determinada, para uno o varios sujetos, es conceptualizada como “acción motriz”. Este concepto es más amplio que el de conducta motriz y la incluye.

El mismo autor, define a la E.F. como una práctica de intervención donde las conductas motrices de los participantes, son influidas por las normas educativas implícitas o explícitas (PARLEBAS, 2008). La conducta motriz es para el autor, el objeto específico de la Educación Física, lo que le permite, a su juicio, distinguirse de otras disciplinas e identificarse, no alcanzando el estatus de ciencia, la Educación Física, no se ve impedida de encontrar inspiración en resultados de corte científico.

Para el autor el comportamiento motor es subyacente a la acción motriz. Inicialmente creó una disciplina a la que llamó Ciencia de la Acción Motriz, hoy Praxiología Motriz, haciendo especial énfasis en las condiciones, formas de funcionamiento y resultados de su desarrollo. Su campo de conocimiento científico se centra primordialmente en las actividades físicas y deportivas.

El autor se encaminó entonces a la conformación de lo que a su juicio, es un campo del saber que ha sido con frecuencia marginado para el dominio de la investigación científica actual. Refuerza en su discurso la justificación de ubicar a la acción motriz como objeto de estudio, que podría o habilitaría los caminos que den origen a una investigación científica innovadora para la Educación Física.

El mismo autor realiza delimitaciones dentro de un amplio campo, visto este como un mosaico. Se centra entonces en la investigación sobre las acciones motrices, no dentro de todas las acciones del hombre.

Afirma de modo explícito en cuanto a la creación de un lenguaje específico, un vocabulario que tiene concretos significados. Los avances de las actividades físicas y deportivas, se verán acompañadas con el progreso y especificidad del lenguaje y vocablos propios. Por tanto, estas expresiones del autor, confirman que todo intento de aprehensión de un objeto real, es un auspicio de reificación.

No hay ciencia sin lenguaje, al existir lenguaje, existe el sentido. Entre lo científico y lo real, media el lenguaje. Solamente un recorte



de lo real, no es suficiente para hacer ciencia, el trabajo científico implica conceptos, esto nos permite realizarle preguntas a la realidad. La teoría aparece dando fundamento a las percepciones que se tienen de las cosas, entendido como que las cosas, cobran significado no por la exclusiva percepción de las mismas, sino por los conceptos que permiten trabajar con ellas. Así cualquier objeto de estudio por más parcial que sea, solo puede abordarse desde una teoría que nos permita interpretarlo.

Existe un trayecto histórico, que puede comprenderse, pasándolo por el prisma de lo político, lo económico, lo cultural y lo social.

Por su parte, Corrales et al. (2010), expresan que se debe encontrar una E.F. que intervenga en la realidad, que no se vacíe de conocimientos, que otorgue un lugar de privilegio al sentido lúdico de las prácticas. Agregan que pudiendo existir, definir y encontrarse un sentido metafísico a nuestras prácticas, aún así, la Educación Física, debe reflejarse, con nitidez en el hacer motor, entendidas estas como las prácticas pedagógicas que tienen como centro la motricidad humana y que dan lugar a la intervención que se justifica como práctica pedagógica en las diversas posibilidades de puesta en marcha de propuestas de Educación Física. En suma, pasarse de un paradigma biológico a uno pedagógico, donde la corporeidad y la motricidad ocupen un lugar central, sean objeto de las prácticas y a su vez, transitar el camino de la reproducción, a la construcción de sus propios saberes significativos.

Por su parte, Magallanes (2009, p. 60) entiende que la E.F. posee “una rica tradición y un saber-hacer vinculados a la gimnasia, al deporte, al juego, que hasta ahora no ha sido apropiado, por otro campo profesional” y que es de central importancia, la reflexión que pongamos en marcha sobre nuestras propias intervenciones en las prácticas pedagógicas que desarrollamos.

Asimismo, Lovisolo (1995) se inclina a pensar que las Ciencias del Deporte son aplicaciones para un campo específico de conocimientos generales de carácter disciplinar, no cree en la autonomía teórica de estas ciencias en cuestión. El autor, piensa en las situaciones de la E.F. y el deporte presentando problemas de corte práctico, que se deben abordar con aplicaciones teóricas. Es así que sus convicciones lo llevan a creer que la E.F. y

las ciencias del deporte no presentan un problema epistemológico particular; que estas disciplinas se enfrentan a los mismos problemas de otras ciencias de la naturaleza, sociales, y humanas.

Los aportes del autor, clarifican al definir que la acción de intervenir sobre un proceso, es totalmente diferente del saber, el ejemplo que maneja es totalmente ilustrativo. Refiere a que los pueblos primitivos pudieron dominar el fuego, mucho antes que ser capaces de conocer y poder explicar el mecanismo de la combustión.

Conocer, otorga la posibilidad de visualizar elementos y procesos básicos incluidos en un todo. En este sentido, para Lovisolo (1995), quitar las vendas sobre la caja negra, abrirla, es generar una teoría que aliente el conocimiento de su funcionamiento interno, sobre lo que no está a simple vista. El autor afirma que “tenemos ciencia cuando explicamos los mecanismos que están dentro de la caja negra” (LOVISOLO, 1995, p. 144).

En el tema que nos ocupa, siguiendo con el autor, la delimitación del campo de saberes implica reconocer que existe ciencia, si fuera posible reducir y explicar, hecho que no se da necesariamente al intervenir.

Para la tradición de la Academia, es mucho más importante, el valor de la verdad del conocimiento, que su aplicación o intervención en el hecho. Utiliza otro ejemplo en referencia al conocimiento de los astrofísicos, que su interés está en la colisión de un cometa y un planeta, sin pretender en absoluto intervenir sobre ese fenómeno. De esta manera, “el objetivo de la ciencia es hacer transparente un mecanismo” (LOVISOLO, 1995, p. 145).

Como ha sido indicado previamente, Parlebas (2008) también expresa que la E.F. no es una ciencia, pero puede, más allá de ello, tomar inspiración en resultados científicos, tanto como ser motivo de investigaciones. Su desarrollo y posibilidades le dan la capacidad de suscitar investigaciones en el contexto real. Así desde su perspectiva, hay un objeto que es la acción motriz, la cual se podrá investigar y estudiar, en busca de los factores que influyen sobre ese objeto de estudio. Reivindica el autor a la E.F. como práctica pedagógica, sin embargo deja abierta la interrogante si no se le permitirá establecer racionalmente sus métodos (PARLEBAS, 2008).



La misma línea de pensamiento es compartida por Bracht (1992), quién refiere a la E.F. como práctica pedagógica, la cual desarrolla su especificidad a través de manifestaciones de “nuestra cultura corporal/movimiento”. Según el mismo autor, debemos recuperar y reinterpretar los variados significados que le son atribuidos a la misma. Se pregunta si lo que corresponde es la búsqueda del objeto de lo que es la E.F., o si en realidad lo que corresponde es su identificación de su esencia como práctica social.

El desarrollo curricular en formación superior en Educación Física, recoge las dudas que como campo de saber se reconocen por los diversos autores referenciados. Del mismo modo podemos ver que la debilidad de nuestro campo, nos hace fácilmente abordables por otras disciplinas, o áreas del conocimiento con mayor prestigio social, especialmente las de origen médico.

La universidad y los institutos han recogido en sus planes de estudio influencias de corte médico, sociológico y de otras áreas de conocimiento, generando propuestas que se asocian a mosaicos de conocimiento. Así Lovisolo (1995) sostiene que desde la perspectiva de formación profesional, los estudiantes de E.F., son formados en un currículo asignaturista dónde es difícil de encontrar grados de integración o relacionamiento entre las diversas asignaturas.

## CONCLUSIONES

El desarrollo del trabajo, pretende presentar con claridad que existe acuerdo en varios autores en cuanto a ver a la Educación Física como práctica pedagógica, que ha vivido y sufrido un devenir histórico de rupturas. Sin embargo, no está resuelto, por lo menos de modo unánime, el problema del objeto de estudio. Vaz (1999) visualiza a los profesores, repensando sus propias prácticas cotidianas, dándole a las mismas un marco de rigor teórico y sistemático.

Tampoco implica esta afirmación que la Educación Física no pueda tener vínculos con la ciencia. De hecho varios autores sostienen que puede y debe basarse en conocimientos científicos, que provienen de otras disciplinas y áreas del conocimiento.

La legitimación social es un problema diferente, al de la definición del objeto de estudio,

que transita otros caminos para su validación. El prestigio, no necesariamente se relaciona con el carácter de ciencia que pudiera generarse el campo de la E.F., considerando que aún su campo, no necesitará construir una teoría específica, para poder tener un espacio académico propio.

La intervención es un camino que la E.F. recorre y muy probablemente continuará recorriendo; su prestigio social está en ello, lo que no es para nada una contradicción con lograr un fuerte desarrollo académico. Así la formación superior deberá dar lugar al pensamiento teórico que se constituya en soporte de las prácticas profesionales; que la intervención se pueda explicar desde la teoría que la justifique. Silva y Lovisolo (2011), proponen explícitamente que se busque enseñar en la formación a través de situaciones problema, que permitan al estudiante abordar de modo integrado la construcción de los saberes que le posibiliten alejarse de la reproducción de conocimiento de corte fragmentado. A su entender, se debe centrar la investigación en los saberes y la memoria docente, permitiendo ello crear una formación con nueva mentalidad educativa, generando así nuevas prácticas. El hecho que los docentes seamos capaces de pensar nuestras propias prácticas, nos dará la oportunidad de transformarnos en aprendices y de esa forma, nuestra autoridad, pasaría a residir en nuestras propias construcciones, en vez de recibir y reproducir algo dado por otros, y en el mayor de los casos, fuera de nuestras prácticas pedagógicas.

De esta manera, se reafirmará la mediación como un arte entre aquello que se idealiza y las condiciones concretas del hacer. Esta mediación incluirá la consideración de valores, objetivos y conocimiento que se expresan en la intervención profesional.

Por último, la formación superior no puede deslindarse de la construcción teórica, de la capacidad de preguntarse e interpelar sus propias prácticas, sometiéndolas de modo permanente a una reflexión creadora.

## REFERENCIAS

BOURDIEU, P. **Razones Prácticas:** sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama, 2007.

BRACHT, V. *Educação Física y Ciência: cenas de*



um casamento (in) feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 53-63, set., 2000.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1997.

CORRALES, N. *et al.* **La formación docente en educación física**. Buenos Aires: Noveduc, 2010.

CRISORIO, R.; GILES, M. **Apuntes para una Didáctica de la Educación Física en el Tercer Ciclo de la EGB**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1999.

LOVISOLO, H. **A arte da mediação**. Río de Janeiro: Sprint, 1995.

MAGALLANES, C. Crisis de identidad en la educación física. **Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte**, Montevideo, Año II, n. 2, p. 55-60, oct., 2009.

PARLEBAS, P. **Léxico de Praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2008.

PARLEBAS, P. Problemas teóricos y crisis actual en la educación física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, año 2, n. 7, 1997. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd7/pparl71.htm>> Acceso en: 18 mar. 2012.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Lengua Española**. 22. ed. España, 2001. Disponible en: <[http://buscon.rae.es/drael/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=campo](http://buscon.rae.es/drael/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=campo)> Acceso en: 18 mar. 2012.

SANTIN, S. **Conferencia inaugural**. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1995, Viña del Mar, Chile.

SILVA, T. M.; T.; LOVISOLO, H. Educação da mente e do corpo, professor pesquisador reflexivo e a ciência do concreto. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 3, p. 605-621, jul./set., 2011.

VAZ, A. Aprender a produzir e mediar

conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, año XI, n. 13, p.12-34, nov., 1999.