

Contribuciones para una epistemología de la educación física

Sergio Gerardo Toconás ¹

Avanzar hacia una epistemología de la educación física, implica la posibilidad de analizar las prácticas corporales y motrices -como actividades que cotidianamente desarrollamos los profesores del patio- pero principalmente la posibilidad de poner en tensión la ubicación y devenir de aquella como campo del saber. Esto requiere consumir al menos dos tareas elementales. Por un lado, asumir nuestra condición de intelectuales y por otro, tener en cuenta que el reconocimiento de la educación física como campo de conocimientos fundados, no llegará por repetir metodologías exitosas o pontificar logros deportivos, sino por comprender que los espacios académicos son lugares de confrontación, donde juegan intereses materiales y simbólicos, vivamente disputados en su interior. Así planteado, el campo académico, aparece como espacio de juego, donde el interés por ganar, lleva a los contendientes y sus comunidades científicas, a sentir cólera por los adversarios y en oportunidades, a buscar el triunfo a cualquier precio.

Educación Física - Epistemología - Trabajo intelectual

Moving towards an epistemology of physical education implies not only the possibility of analyzing the body and motor practices- such as daily activities that teachers develop in the school yard- but also, the possibility to put in tension the location and evolution of this as a field knowledge. It requires to perform at least two basic tasks: first, to assume our intellectual condition, and secondly, to note that the recognition of physical education as a field of knowledge based will not emerge by repeating successful

¹ Licenciado en Educación Física y Deportes. Profesor y Maestro de Educación Física. Integrante de una unidad de investigación de la Universidad Nacional de Jujuy. Docente e investigador de un instituto terciario de Jujuy. Rector de colegio de nivel medio. Jujuy, Argentina.
E-mail: sergiotoconas@yahoo.com.ar

methodologies or claiming sports achievements, but by understanding that academic spaces are places of confrontation where material and symbolic interests take part.

Thereby, the academic field appears as a place of game where the interest to win leads the contenders and their scientific communities to feel anger at the opponents and sometimes, to look for victory at any price.

Physical Education - Epistemology - Intellectual work

A modo de introducción

En el presente ensayo, analizaremos aspectos vinculados con la constitución e identidad de la educación física, no ya desde su cotidiana y naturalizada percepción -como materia escolar donde todavía se percibe como simple ejercicio- sino como una práctica social que demarca un espacio particular donde circulan saberes, donde se circunscriben fronteras, las que a su vez colindan con otros espacios de mayor envergadura y tradición y donde interactúan determinados grupos y sujetos sociales, llamados científicos.

Entrar en el campo epistemológico de la educación física, también implica la posibilidad de poner en tensión su ubicación y devenir como campo del saber, la posibilidad de avanzar más allá de cuestiones vinculadas al rendimiento motriz de *base científica*, proyectado desde el planeamiento normativo-racional y estratégico, para analizar críticamente cómo, en su constitución identitaria, juegan aspectos socioantropológicos y políticos, que de no tenerse en cuenta, obturan su cabal configuración, reconocimiento y ubicación.

En esta línea de análisis, nos preguntamos: ¿será tal vez su origen desprovisto de la rancia estirpe que caracteriza a *las ciencias*, el dispositivo que obstruye la posibilidad de considerar a la educación física, un campo de conocimientos fundados con objeto/s propio/s de estudio? ¿Será tal vez la falta de un léxico específico y la crítica del mismo lo que dificulta la posibilidad de reflexionar fundadamente? ¿La educación física es una ciencia? Si así lo fuera, ¿qué papel juegan sus profesores y cómo asumen su profesionalidad/cientificidad, frente a la problemática planteada? ¿Desde qué otros aspectos podemos abordar y enriquecer esta temática?

¿Qué es la educación física?

Frente a la pregunta enunciada, no es sencillo dar una respuesta directa y precisa, no sólo por el carácter polisémico del término, sino porque en el afán de proveerle cierto estatus epistemológico, renunciamos a estudiar de modo más denso, la condición simultánea que primariamente presenta: por un lado, práctica social y

materia pedagógica, cuya intervención se lleva a cabo básicamente en las escuelas a través de la enseñanza y por otro lado, disciplina de cierto rango científico, circunscripta en oportunidades, a las ciencias de la salud, las ciencias de la educación y/o las ciencias sociales.

En el marco de esta controversia preliminar, los posicionamientos y enfoques teóricos son también diversos y contradictorios. Esta situación genera cierto grado de perplejidad, que nos lleva a comprender que el desarrollo de los conocimientos fundados científicamente no se corresponden con un avance continuo, acumulativo y progresivo -como es representado y exigido a veces por el sentido común- sino con una sucesión de rupturas o discontinuidades, evidentes a nivel del objeto mismo de estudio, pero también a nivel socioantropológico y político, donde juegan dispositivos de otra naturaleza.

Ubicados en un primer nivel de análisis, Antonio García (1991) define la educación física como una disciplina que ostenta correspondientemente una condición científica y otra pedagógica.

Al respecto nos dice:

como Disciplina Científica, es un conjunto de conocimientos que se estructura en función de un dominio u objeto de estudio que interesa [...] en Educación Física el objeto de estudio es el movimiento humano como medio educativo [...] entendido como acto inteligente, significativo y expresivo, como proceso psico-fisiológico y como medio para incrementar ca-

pacidades y promover aprendizajes. En tanto Disciplina Pedagógica, es un conjunto específico de conocimientos que tiene características propias en el terreno de la enseñanza, que incluye contenidos y metodologías. En el caso de la Educación Física aparece inserta en distintos currículum educativos, llevando al alumno conocimientos específicos y promoviendo la educación por el movimiento. Emerge así nuestra disciplina como la principal responsable de instrumentar la acción de educar por el movimiento, siendo innegable que el movimiento es el medio operativo por excelencia, mientras que educar el fin. (García, 1991, pp. 15-16)

Advertimos en este posicionamiento, una elevada dosis de certeza epistemológica, en el sentido de concebir a la educación física como una disciplina que directamente cuenta con un estatus científico-pedagógico, cuyo objeto de estudio es el movimiento humano con fines educativos.

Sin embargo, desde una epistemología basada en la sospecha, podemos señalar que dicho objeto no es exclusivo y propio, sino compartido por otras prácticas sociales, entre ellas la psicomotricidad que, aunque no se haya liberado de su anclaje terapéutico, también reclama su condición educativa de la motricidad humana.

La categoría científica que Antonio García le otorga a la educación física, también puede ser cuestionada desde un dato histórico relevante, ya que recién a partir de la transformación educativa menemista,² y en particular al fi-

nalizar la década de los noventa, los institutos y profesorados de educación física del nivel superior no universitario³ de todo el país, cuentan entre sus funciones -además de la formación inicial y la capacitación- con la posibilidad de hacer investigación educativa. Hasta este momento -salvo casos aislados-, la producción de saberes fue el resultado preponderante de pesquisas -de corte anatómico, fisiológico y biomecánico derivadas del campo deportivo y el alto rendimiento- procedente en su mayoría del extranjero, patrimonio de algunas universidades e institutos de investigación, apoyados por megacorporaciones deportivas, empresas comerciales dedicadas al rubro y laboratorios.

Si bien es cierto que en algunos profesorados de educación física -en general bajo la orbita de algunas universidades-, existía una producción minúscula o de escasa trascendencia de conocimientos específicos centrados en el famoso método científico y fundada en la pedagogía del sudor, obsesionada por la eficiencia, el escenario de la formación corporal y motriz, era compartido con al menos otro enfoque también reduccionista, pero de corte intelectual, proveniente de la psicomotricidad y la educación por el movimiento o método psicocinético. Enfoques que encuentran en Jean Le Boulch (1977) a uno de sus representantes más insignes.

Retomando la línea de razonamiento apuntada por Antonio García, aunque con ciertas diferencias, para Miguel Vicente Pedráz:

el estudio pedagógico de la actividad física humana (estudio de la educación física) debemos contemplarlo desde la "lógica" de las Ciencias de la Educación porque dentro de ellas se vislumbra el camino más apropiado, tanto por la proximidad conceptual y de contenidos como por el tratamiento metodológico de la investigación. Sin embargo, es preciso señalar [...] la arbitrariedad que supondría olvidar la intercomunicación entre ellas y otros grupos de disciplinas científicas materiales y humanas ocupadas de los más diversos aspectos del movimiento, en realidad indisociables: el movimiento como proceso biológico (Fisiología y Fisiología del esfuerzo) como fenómeno físico (Biomecánica, Kinesiología, Kinantropometría) como medio de incremento del rendimiento laboral y/o deportivo (Ergonomía), como base y fundamento de las manifestaciones deportivas de la cultura (Historia del Deporte, Sociología del Deporte) como medio preventivo de la salud e incluso como medida terapéutica (Ciencias Médicas), etc. (1988, p. 10)

² Comprende el periodo que va desde 1989 a 1999, durante el cual fue presidente Carlos Menem. La vigencia de los nuevos diseños curriculares para las carreras de formación docente de todo el país se implementaron en la provincia de Jujuy recién en el año 1999, con las tres funciones aludidas.

³ También conocido como Nivel Terciario.

Con mayor precisión pero igual certeza epistemológica, podemos distinguir, una educación física centrada en el campo de las ciencias de la educación, aunque transpuesta por las tradicionales ciencias naturales, las ciencias médicas y las ciencias sociales o humanas.

A las conceptualizaciones enunciadas, nos parece conveniente completarlas con un rasgo de corte espiritualista-antipositivista, implícito en la constitución identitaria de las prácticas de educación física. Este rasgo se evidencia cuando los sujetos pedagógicos -ante la imposibilidad de alcanzar determinados logros deportivos- son evaluados por la voluntad o ganas demostradas en la consecución de las metas, o bien, cuando en el ánimo de alentar una actitud de recogimiento o introspección, dichos sujetos participan de *actividades de vida en la naturaleza y al aire libre*, a fin de encontrarse consigo mismos y con los demás. Esto, también puede sospecharse como otro intento por superar el persistente reduccionismo biomecánico y exitista, en tanto los cuerpos cartesianos no pueden dar testimonio sentido de su conciencia y espiritualidad.

Desde otra perspectiva, la educación física -también denominada Pedagogía de las Conductas Motrices- es concebida como "una práctica de intervención que influye en las conductas de los participantes, en función de normas educativas implícitas o explícitas" (Parlebas, 2001, p. 172). En sentido estricto, Parlebas instala el análisis sobre la constitución de la educación física en un contexto sociohistórico mucho más amplio y en instituciones donde se entraman la educación, el trabajo, la ciudadanía, la defensa nacional y la re-

creación. Esta caracterización compleja de nuestro objeto de análisis -la epistemología de la educación física- generaría antagonismos culturales y sociopolíticos inevitables, razón por la cual, no existiría ninguna decisión epistemológica capaz de resolverlos, de allí que Parlebas sostenga que cualquier intento de búsqueda de una identidad de la educación física, a nivel de sus finalidades generales, es "claramente una ilusión" (2001, p. 172).

Sin embargo, para Parlebas, la definición de la educación física continúa siendo un imperativo epistemológico, ya que a su entender, lo que verdaderamente se cuestiona, es su derecho a la existencia. Si el intento por definirla viene por el lado del contenido o de las técnicas corporales, también estaremos tomando un camino equivocado, porque a través del mismo, no llegaremos al fondo del problema. Al respecto, Parlebas sostiene que:

todas las técnicas corporales, sean las que sean, pueden ser analizadas en términos de conducta motriz, tanto las situaciones del Gavilán y del Cazador como las del lanzamiento del disco, esquí y expresión corporal. Desde esta perspectiva, ya no es el movimiento lo más importante, sino la persona que se mueve y actúa, sus decisiones motrices, sus impulsos afectivos, su amor al riesgo, sus estrategias corporales, su descodificación motriz, etc. El concepto de conducta motriz constituye el denominador común de todas las actividades físicas y deportivas. Cualesquiera que sea la época y el lugar, todas las prácticas de educación motriz, realizan una

intervención con el objeto de influir en las conductas motrices de los participantes. He aquí la clave de la educación física [...] en todos los casos se trata sin duda de una pedagogía de las conductas motrices [...] La educación física en cuanto tal, no es una ciencia, sino una práctica: puede, sin embargo, inspirarse en resultados científicos por una parte, y suscitar, por otra, investigaciones experimentales y clínicas. (2001, pp. 173-174)

Para Parlebas, la educación física es un corpus de conocimientos fundados, algunos de los cuales provienen de determinadas ciencias, mientras que otros son elaborados en su propio campo, como resultado de procesos de investigación y la práctica. Si bien su objeto es la acción motriz, éste no es de su exclusiva propiedad, sino compartido con otras prácticas sociales, entre las que se encuentran por ejemplo el deporte y el juego motor. En tal caso, sería la praxeología motriz y no la educación física, la "ciencia que se propone realizar un estudio coherente y unitario sobre su objeto específico. Aspira a formar un campo, el de la acción motriz, que ha sido particularmente marginado por las investigaciones científicas contemporáneas" (2001, p. 354). Lo sostenido literalmente por Parlebas, nos lleva a comprender por qué desde esta perspectiva teórica, la educación física es y seguirá siendo una práctica.

Pero la educación física también puede ser conceptualizada desde otros posicionamientos y contextos sociales. Para Rodolfo Rozengardt, por ejemplo, es, a la vez, un campo ocupacional y un campo del saber, inserta en

la dinámica de complejos procesos sociales, donde está en juego tanto su definición como su proyección social para las próximas generaciones. Por ello, es que "se hace necesaria la discusión al interior del campo y, a la vez, el trazado de políticas desde las autoridades educativas, elemento ausente en los últimos años" (Rozengardt, 2008. párr. 1). Para este docente e investigador, la educación física, tampoco es una ciencia, en tanto las ciencias tienen como función producir conocimiento sobre un área de la realidad, en cambio la tarea de los profesores de educación física es intervenir con esos conocimientos, razón por la cual, la discusión epistemológica -según su punto de vista- daría vueltas en torno a esa tarea de producción, mediante las siguientes preguntas: ¿Quién o quienes participan? ¿Cómo? ¿Para qué se realiza la educación física? ¿Con qué herramientas se lleva a cabo?

En este primer nivel de análisis, podemos apreciar que el planteo acerca del estatus epistemológico de la educación física, donde consideramos la consistencia de los conceptos y su objeto de estudio -lo que implica en cierto modo referirnos a la legitimidad del corpus de conocimientos que la conforman- encierra el debate epistemológico en una discusión tradicional, recurrente, que lo limita. Justamente, es esta limitación y la repetida conceptualización de la educación física como práctica social inserta en la dinámica de las transformaciones sociales, la que nos incita a pensar desde otra perspectiva, donde parecen jugar fuertemente argumentos y reflexiones de naturaleza socioantropológica, vinculadas con su estatus epistemológico.

Una mirada socioantropológica y política para ampliar el campo

*Para introducirnos convenientemente en este apartado, consideramos necesario traer a colación un aspecto que Parlebas subraya en el desarrollo de su praxeología motriz. Al respecto, postula que los conceptos psicomotricidad y sociomotricidad, presentan significados contrapuestos; mientras el primero alude a un conjunto de prácticas donde no se producen interacciones motrices esenciales; en el segundo, el rasgo fundamental es la interacción, que necesaria e indefectiblemente mantienen entre sí los intervinientes en el campo motriz. Desde el sentido común, podremos decir que todas las acciones humanas son sociales, pero en realidad, lo que enfrenta a ambos conceptos "no son [...] consideraciones generales sobre la naturaleza y el origen de las conductas humanas, sino [...] la existencia o no de comunicación práctica" (Parlebas, 2001, p. 428). Esto significa -explicando a Parlebas- que el comportamiento de los participantes en el campo motriz sólo puede ser comprendido a partir de una intervención que necesaria e indefectiblemente nos impacta, nos atraviesa y constituye, generando fenómenos que no pueden reducirse a decisiones y estrategias motrices individuales.

Con estas reflexiones queremos destacar que, así como determinadas situaciones motrices son producto de una interacción social insoslayable, igual suerte correría la educación física, en tanto integra una serie de "actividades implementadas en diferentes ámbitos institucionales [...] que se amplían según la dinámica social, las demandas

del mercado o el Estado" (Rozengardt, 2008, párr. 5). Pero, además de una *actividad* que realizan diferentes sujetos en diferentes escenarios, la misma resulta ser una *ocupación* cuyos agentes se desempeñan en diferentes campos de actuación y con diferentes propósitos, básicamente laborales aunque también académicos, vinculados a la producción de conocimientos.

A partir de estas inferencias, es posible dejar en claro que la educación física "es un campo del saber y del hacer y se pretende en él, el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan [...] desenvolverse críticamente en la sociedad actual y futura, a partir de su realidad corporal" (Rozengardt, 2008, párr. 7).

Pero la educación física es también un campo de lucha, en tanto forma parte de una dinámica social en transformación donde, explícita o implícitamente, cada sujeto se posiciona, abriéndose necesariamente hacia una dimensión política; como lo político "incide en los hechos públicos, determina la historia de nuestro campo y tiene consecuencias para la gente [...] Nuestro destino depende del resultado de la contienda y [...] de las elecciones que cada uno esté dispuesto a tomar" (Rozengardt, 2008, párr. 22), no como actos libres -propios de la razón y la voluntad- sino como producto de las interacciones sociales que, necesaria e inevitablemente, nos constituyen.

Por la fertilidad que contiene, vamos a retomar, la concepción de la educación física como práctica pedagógica, que cita Rozengardt en *¿Piedra, papel o tijera?...* Esta expresión

que originariamente se la adjudicamos a Elena Achilli,⁴ aparece cuando se pregunta ¿Qué significa la formación docente?, luego de sucesivas reflexiones, deriva dos nociones, que rescatamos como significativas para avanzar en el análisis. La noción de práctica pedagógica, cuando se refiere a "la práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos" (Achilli, 2001, p. 23) y la noción de práctica docente, mediante la cual pretende mostrar que, además de nutrirse de la práctica pedagógica, "la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas" (Achilli, 2001, p. 23).

Las referencias citadas, nos permiten repensar el papel que asumimos los profesores de educación física en los diversos campos de actuación y, a la vez, plantear concretamente, si nuestro desempeño quedará limitado a una práctica pedagógica o se abrirá a una práctica docente atravesada por conflictos, intereses, ideologías y relaciones de fuerza, producidas en un amplio campo de los conocimientos fundados, donde el aspecto particular de la realidad -construida social e históricamente- que abordamos, es la realidad corporal y motriz con fines educativos.

Para avanzar en el sentido descriptivo, consideramos necesario preguntarnos sobre los dispositivos que obstruyen la posibilidad de considerar a la educación física un campo de conocimientos fundados y que a la vez dificultan su fertilización. En este sentido, no se trataría solamente de la falta de un léxico específico y compartido, de la carencia de saberes producidos mediante procesos de investigación con metodologías más o menos rigurosas, o de la falta de cierto reconocimiento social acerca del papel que juegan los profesionales del área en sus diferentes ámbitos de ocupación, sino también de la continuidad de cierto dispositivo,⁵ mediante el cual los profesores de educación física son considerados hombres esencialmente prácticos, hombres de acción cuyos ámbitos de dominio y elementos de distinción no serían el habla, la capacidad de especulación y la originalidad, sino -entre otros- el sudor, el ejercicio y la repetición, junto a determinadas representaciones sociales, que nos indican la existencia "de una `identidad social` [...] cuyos atributos, son concebidos de manera desacreditada y menospreciada por los demás docentes que también participan del proceso pedagógico" (Toconás, 2008, p. 59). Consideramos importante retener las referencias de esta última cita, por la periodicidad y contundencia con que circulan en los discursos, al interior de todo el campo pedagógico. Si bien es cierto

⁴ Nos referimos sólo al concepto de práctica pedagógica que Rozengardt expone en su artículo y que desarrolla fundamentalmente Achilli en el texto citado.

⁵ Seguimos la noción foucaultiana de dispositivo, considerada como una red de relaciones que se pueden establecer entre elementos múltiples y diversos.

que las representaciones constituyen un dispositivo poco preciso e inmaterial, igualmente produce materialidad en el plano de los discursos, las actitudes y las valorizaciones.

Lo dicho nos permite inferir que la exaltación de su condición práctica, resulta por contrapartida, una negación de su condición intelectual y viceversa, asumida no sólo a nivel personal, colectivo, sino institucional. Aunque lo expuesto parezca categórico, podemos subrayar que históricamente el sistema educativo relegó a los profesores de educación física al patio, lugar

caracterizado por la falta de privacidad [...] constantes intromisiones y atravesamientos por parte de quienes deciden transitarlo [...] donde los profes⁶ se ubican de espaldas a las aulas. Aulas donde circula el saber y donde los demás docentes imparten -ostentosamente dicho- sus cátedras. (Toconás, 2007, pp. 60-61)

A partir de las reflexiones sustentadas en los últimos párrafos, retomaremos el análisis, examinando la actuación de los profesores del patio, en el marco de una trama donde sobresale y también se esconde una puja por el consenso y la supremacía alrededor de determinadas concepciones, prácticas, así como propuestas políticas y pedagógicas de corte corporal y motriz. Para esclarecer este aspecto de la trama, recurriremos al concepto de ideología,

cuya conformación presenta dificultades para brindarnos un significado menos discutible. En esta línea de argumentación, Jorge Saborido, expresa que la ideología

constituye 'el cemento que asegura la cohesión del edificio social' [...] que se manifiesta como una filosofía política popularizada, simplificada [...] y desrealizada, pasando por limitarla a un restringido cuerpo de conocimientos sin el cual estamos a la deriva en el mundo. (2002, p. 5)

En la teoría marxista, este concepto define las formas de conciencia social, surgidas a partir de determinadas condiciones materiales de existencia. Marx, en el prólogo de *Una contribución a la crítica a la economía política*, sostiene que todas las relaciones de producción crean la estructura económica de la sociedad, "base sobre la cual se alcanza una superestructura jurídica y política y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción determina el proceso social, político e intelectual de la vida en general" (Marx, 1986, p. 66). La ideología abarcaría, entonces, el conjunto de ideas y teorías, socialmente condicionadas por el modo de producción dominante, el que a su vez, encubriría las relaciones de opresión que lo caracterizan.

Lo expresado nos sirve para conjeturar que los profesores de educación física -dicho en sentido general- y su

⁶ Corrientemente suele llamarse a los profesores de educación física mediante la expresión "profes".

actividad, no sólo no son reconocidos como integrantes de un campo de conocimientos fundados, sino que no se reconocen a sí mismos como intelectuales, limitando por ello su accionar a la práctica, entendida en diversos sentidos. En primer lugar, como una actuación operativa y meramente ejecutiva sobre la realidad; en segundo lugar, concebida como el hacer cotidiano, natural y propio de la materia educación física y por último, la práctica entendida como una actividad contrapuesta a la teoría, sinónimo de empiria. Éste, sería a su vez, el comportamiento tradicional, dominante, consagrado por la comunidad de profesores de educación física, enraizado en la concepción vetusta y comprimida de la práctica pedagógica e incluso docente, de donde emergen con claridad los sentidos que históricamente se adjudicaron al concepto marxista de ideología: falsedad y determinación social.

Otro concepto que puede ayudarnos a revisar el papel de los profesores de educación física proviene de la teoría gramsciana, donde los intelectuales juegan un rol fundamental en la articulación de la base material y el aparato ideológico cultural. Así planteado, podemos retomar la siguiente pregunta: "¿los intelectuales son un grupo social autónomo e independiente, o por el contrario cada grupo social tiene una categoría propia y especializada de intelectuales?" (Gramsci, 2006, p. 9). En nuestro caso, la educación física nace con la centenaria Ley 1420, en el marco de un Estado moderno que necesitaba disciplinar y homogeneizar a las grandes masas de inmigrantes; dado que el Estado como aparato coercitivo, tiene el monopolio en el uso legítimo de la fuer-

za, cuando no se da el consenso espontáneo, bien pudo haber encontrado en la educación física la práctica homogeneizadora y disciplinadora de los cuerpos aluvionales, así como los actores pedagógicos que la llevaran a cabo. En relación a lo expuesto, Gramsci sostiene que cada grupo social: "crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no sólo en el campo económico sino también en el social y en el político" (2006, pp. 9-10). Pero entonces, estos agentes del Estado, funcionales a los propósitos fundacionales del moderno estado argentino, ¿eran intelectuales?

Siguiendo a Gramsci, la condición que distingue a estos sujetos sociales es la capacidad dirigente y técnica, requisitos que indiscutiblemente son reunidos por los profesores de educación física, sólo que éstos se anudan a la dimensión técnica de su desempeño, a la vez que se desanudan de la dimensión dirigencial política, razón por la cual, no pueden verse a sí mismos como intelectuales.

En *Cartas desde la cárcel*, Gramsci (2005) le manifiesta a Tatiana, hermana de Julia o Yulca, su esposa, que realizó un estudio sobre los intelectuales y que, además de ser extenso, amplía la noción corriente, más bien referida a los intelectuales tradicionales, citando al efecto a Benedetto Croce, calificado por éste como un Papa laico. Allí Gramsci destaca dos aspectos fundamentales a tomar en cuenta, primero, el ámbito de actuación: la sociedad civil, y en segundo lugar, la función/misión que tienen los intelectuales: la hegemonía. Al respecto, pondera el papel de los mismos al decir -en relación a Croce- que fue:

Un eficazísimo instrumento de hegemonía, a pesar de que de cuando en cuando pueda hallarse en discrepancia con este o aquel gobierno, etc. Por esta concepción de la función de los intelectuales [...] se explica la razón de la caída de las Comunas Medievales, o sea del gobierno de una clase económica, que no supo crearse la propia categoría intelectual, y ejercer por lo tanto, una hegemonía en lugar de una dictadura. (Gramsci, 2005, p. 146)

El concepto de hegemonía, intenta dar cuenta de que la dirección intelectual y moral que implica, está ligada directamente al ejercicio del poder, en un subsistema cuyas organizaciones, de forma mayoritaria, forman parte de la gran burocracia estatal, lugar donde predominantemente se desempeñan los profesores de educación física en su doble condición. Por un lado, como funcionarios del Estado -sujetos que históricamente, se caracterizaron por ser los ejecutores, la espada y no la chispa- y por otro, como agentes de la sociedad civil, con capacidad para tomar distancia y encontrar los intersticios, los espacios de autonomía relativa, a fin de acompañar y/o promover activamente ciertas transformaciones sociales o bien continuar siendo fieles reproductores del orden vigente. Esta doble condición con toda la carga histórica que lleva implícita, alberga la posibilidad de pensar en una epistemología disciplinar desde categorías socioantropológicas -como las planteadas- que si bien es cierto, pueden no estar lo suficientemente desarrolladas, instalan al menos la esperanza de romper con viejas continuidades,

otorgándole a la actuación de los profesores del patio posibilidades de cambio.

Repensemos en la adjudicación de la categoría de intelectuales a los profesores de educación física, posicionados en una organización social capitalista, donde uno de sus principios fundantes es la división del trabajo; también los visualicemos posicionados en un subsistema educativo y una organización como la escuela, bancaria, altamente burocratizada y dominante. En su texto llamado justamente *La división del trabajo social*, Durkheim (1998) plantea de modo central, la relación entre el individuo y la sociedad, partiendo de un supuesto: que hay una primacía de la sociedad sobre el sujeto y que lo que permite explicar la existencia de las normas es que los individuos se asocian entre sí. Desde esta idea central, pero en referencia a la relación que tiene el Estado con la sociedad y la educación de sus miembros, dirá:

la educación es una cosa eminentemente social. Es social por su fin. Lejos está de que tenga por objeto realizar la naturaleza individual del hombre en general; ella varía de una sociedad a otra. Primero, en el momento en que las sociedades han alcanzado un cierto grado de diferenciación, se la ve diferenciarse en sí misma siguiendo las clases, las profesiones. Ahora bien, esta especialización es dictada por necesidades sociales; pues la educación responde a la forma en la cual el trabajo social está dividido y organizado en cada momento de la historia. Pero al mismo tiempo esta educación común es función

del Estado social; pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por la vía de la educación, un ideal que le es propio. (Durkheim, 1998, p. 17-18)

En línea con este análisis, sustentará que la naturaleza de la educación se encuentra ubicada bajo la dependencia de la organización general de la sociedad, donde uno de los factores que no puede soslayarse es la naturaleza de la industria. Para sostener este razonamiento, Durkheim lleva a cabo un análisis comparativo acerca de la disciplina en los pueblos agricultores, de cazadores y pescadores, donde merced a las ocupaciones irregulares y caprichosas de estos últimos, los niños son abandonados a sí mismos y por lo tanto no obligados a contenerse y resistirse. En cuanto a las sociedades organizadas en clases, la disciplina y por ende la educación, necesariamente se convierten en una función especializada y a la vez diferenciada en razón de la mayor complejidad de la vida social (Durkheim, 1998). La división del trabajo, la especialización y diversificación del mismo, así como la sumisión de la educación a la organización general de la sociedad, nos lleva a visualizar cómo históricamente, el desempeño de los profesores de educación física sobrellevó un alto grado de determinación, no solo social-ocupacional, sino esencialmente curricular-escolar.

Desde este punto de vista, resulta pertinente poner nuevamente en tensión el proceso de construcción identitaria en relación a lo que podía y puede considerarse legítimo, necesario y propio de los profesores del patio, en una sociedad cuyo modo de producción

separa esencialmente lo práctico de lo teórico, lo manual de lo intelectual, lo laboral de lo profesional, en una escala cuya lógica parece reproducirse de modo inmovible, cualquiera sea el ámbito de su aplicación.

Desde otra perspectiva sociológica y tomando como referencia algunos conceptos que desarrolla Bourdieu (2005) en su teoría, los intelectuales son aquellos sujetos que ostentan cierto *capital simbólico* y con ello la posibilidad de hacer cosas con las palabras, por ejemplo, construir verdades e imponer una determinada visión del mundo social. En este sentido, la realidad social no es solamente un conjunto de relaciones de fuerza, sino también un conjunto de relaciones de sentido que constituyen la dimensión simbólica del orden social.

El reconocimiento de la educación física como un campo fundado del saber corporal y motriz con estatus científico propio, así como el desempeño de sus agentes como intelectuales, resulta una aspiración, una meta y una tarea, que no depende solamente de lo que hagan sus agentes en el campo, sino también del reconocimiento de los agentes de otras disciplinas que también forman parte del mundo académico, escenario donde se producen relaciones de dominación, basadas en la autoridad científica. Así como lo material está ligado a lo simbólico, lo epistemológico está ligado a lo político: queremos señalar con esto que el reconocimiento del estatus científico de la educación física guarda relación con determinadas condiciones sociales de producción, principalmente relacionadas con el escenario concreto de actuación, con disposiciones políticas, pedagógicas y académicas tomadas en diferentes nive-

les de decisión -que atraviesan la formación de los profesores y regulan su desempeño, por ejemplo- y con el estado de organización y funcionamiento del campo científico, entendido como un "sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) [...] lugar (espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social" (Bourdieu, 2003, p. 13).

Lo expresado nos permite destacar que para avanzar en la construcción de un campo del saber corporal y motriz de carácter pedagógico con cierto estatus epistemológico, resulta necesario comprender -entre otras cosas- la historicidad de sus prácticas, esto es, por ejemplo, la ubicación de la educación física como materia subsidiaria del currículum en momentos fundacionales del Estado, así como la procedencia y selección de sus saberes; comprender que en las prácticas -aun en las más sencillas- subyacen determinadas concepciones de la realidad, de los sujetos que aprenden y los sujetos que enseñan, así como del cuerpo -corporeidad- y la motricidad; comprender que, por determinados intereses epocales de grupo o sector, la educación física privilegió el trabajo del patio de espaldas a la aulas, donde todavía hablan con sordina los cuerpos cartesianos; comprender que los profesores de educación física -en tanto hombres de acción- no están condenados a desempeñarse como gendarmes de la palabra, sino por el contrario, tienen la posibilidad de hacer de la palabra un vehículo de interacción pedagógica, ocupacional y académica.

Lo planteado no es una tarea sencilla; en primer lugar, porque los "profes" siempre fueron considerados técnicos, meros aplicadores de programas de actividades que, además de llegar enlatados, tampoco prevenían y prevenían la participación de los mismos en materia de producción de saberes. En segundo lugar, quienes hacen ciencia cuentan con la provisión de créditos, insumos tecnológicos, capacitación específica, disposición de auxiliares, categorización de sus investigadores, programas de incentivos, entre otros recursos; en contrapartida con ello, los profesores de educación física no sólo no cuentan con estas herencias y legados, sino que por su desempeño habitual, ligado, por ejemplo, a la falta de espacios propios y adecuados y al uso de material descartable, resulta esperable y razonable la naturalización y reproducción de la escasez en diferentes sentidos.

Pensemos por un momento que ante una hipotética demanda de la comunidad de profesores de educación física, la respuesta de los centros de asignación y distribución de recursos destinados a las actividades eruditas es positiva. El ingreso al campo académico, ¿sería tan sólo por cuestiones epistemológicas? ¿Qué papel estarían jugando las decisiones políticas e institucionales al respecto? Esta asignación de recursos e inmersión en nuevos espacios de mayor reflexión y menor sudor, ¿no trasladaría al campo académico viejas disputas con nuevos actores, esta vez enmascaradas en la lucha por la legitimidad de lo que se considera verdaderamente científico? Los profesionales de la educación física, en nuestro intento por ingresar al campo

intelectual, cargamos con algunas desventajas de partida que devienen de una falta generalizada de formación en prácticas investigativas, en un espacio pensado históricamente como rutinario y empírico; la carencia de reputación erudita, traducida en falta de notoriedad, hecho que guarda relación con las condiciones implícitas y explícitas de elegibilidad y asignación de recursos; la falta de sentido solidario de carácter científico, no estamos hablando del famoso *espíritu de cuerpo*, sino de una adhesión fundada en un respaldo no obediente y un respeto crítico, generados a partir de la valoración tanto del pensar sobre el hacer, como del hacer con el pensar, más allá de posturas enfrentadas, que llevan a la descalificación o la indiferencia del teórico o el práctico, respectivamente. Otra de las desventajas sería la compleja conformación de uno de sus objetos de estudio: la corporeidad, que oscila entre la tradicional cultura de los cuerpos dóciles y eficientes de la modernidad y la obsesión posmoderna por la belleza, la perennidad de lo joven, y la privacidad y sofisticación de las prácticas de clase (Toconás, 2007).

Frente a la complejidad aludida, consideramos necesario, completarla teniendo en cuenta la intervención de otras prácticas sociales en el campo de la educación física, como son la gimnasia y los deportes en sus diferentes modalidades, lo cual le imprime a ésta, una connotación de corte pragmático y ultraliberal, no sólo por disputa en la incumbencia de los campos laborales, sino por la constitución educativo-pedagógica que asumen algunas prácticas corporales y motrices.

A modo de conclusión

Para cerrar provisoriamente las presentes reflexiones, considero oportuno recurrir a las expresiones de Pardo, quien sostiene que la ciencia es un tipo de saber que debe cumplir ciertos requisitos, entre otros: capacidad explicativa, descriptiva y predictividad mediante leyes, carácter metódico y comunicabilidad (Pardo, 2002), requisitos que la educación física, en este momento de su desarrollo, tal vez no alcance a cumplir o tal vez no deba cumplir, según se la ubique en un determinado campo científico. No es lo mismo situarla en el campo de las ciencias sociales donde los conocimientos reconocen un valor de verdad relativo, que situarla en el campo de las ciencias duras, donde la verdad y la objetividad se presentan con una contundencia difícil de replicar.

Sostenemos lo dicho, con el propósito de destacar que la educación física ubicada en el campo de las ciencias sociales o de las ciencias de la educación, requiere ser conceptualizada desde una perspectiva que contemple, en primer lugar, el estado actual de desarrollo que presenta como disciplina y, en segundo lugar, la porción de la realidad que involucra -la realidad corporal y motriz- y sus objetos de estudio: corporeidad y motricidad con carácter pedagógico, componentes que presentan algunos vacíos por la falta de exploración, pero también por la transversalidad que históricamente los llevó a ser centro de análisis de la filosofía, la biología, la fisiología del esfuerzo, la sociología y la historia, sin tener en cuenta que los mismos asumían pleno sentido en el campo donde primariamente se acuñaron: la escuela y su currículum.

La educación física, en una paulatina pero sostenida revisión y en algunos casos en ruptura con los modelos fundacionales y hegemónicos, ofrece -además de nuevos saberes- una saludable búsqueda de una identidad que la ubique en el campo científico. Pero, este avance epistemológico requiere de nuestra parte consumir al menos dos tareas elementales. Por un lado, asumir nuestra condición de intelectuales y, por otro, tener en cuenta que el reconocimiento de la misma como corpus de conocimientos fundados no llegará por repetir metodologías exitosas o pontificar logros deportivos, sino más bien por comprender que los espacios académicos son lugares de confrontación, donde juegan intereses materiales, culturales y simbólicos. Así planteado, la estructura del campo científico se nos aparece como un espacio de intereses, donde el afán por ganar lleva a los contendientes -y sus comunidades- a profesar un desmesurado amor al triunfo, miedo a la derrota, odio por los adversarios y -en oportunidades- la búsqueda de la victoria a cualquier precio. El juego científico se dirime en términos de tradiciones, de historicidad pero, esencialmente, en clave de relaciones de fuerza, donde la imposición de la verdad científica, otorga prestigio, reconocimiento, recursos y celebridad.

Finalmente, considero oportuno resaltar que cualquier actividad que llevemos a cabo -teórica o práctica- requiere una mínima comprensión del lugar desde donde hablamos los que hablamos. Señalo esto, con el propósito de destacar que la palabra fue históricamente un dispositivo privilegiado al que sólo podían acceder determinados

sujetos o grupos sociales a quienes se les reconocía por tradición, formación o mandato -explícito o implícito- posición y autoridad para ello. Tenían entonces, la *palabra autorizada*.

En el caso de la educación física, la palabra no resultaba necesaria, ya que al hablar privilegiadamente los cuerpos, el sudor y los resultados, se erigían en fieles traductores de lo hablado, los medios que sin temor al error, nos informaban que lo hablado corporalmente había sido comprendido o escuchado. Hablar acerca de la epistemología de la educación física tiene a la vez un alto valor terapéutico como académico, en tanto el lenguaje resulta ser el camino real que nos permite acceder al mundo simbólico y avanzar más allá de la evidencia social sensible, para llegar a la producción de conocimientos.

Si como dijimos anteriormente, lo simbólico está ligado a lo material como lo epistemológico a lo político, pensemos por un momento en el valor que asumen la palabra y la escritura en la vida de algunos pueblos, desde una macrodimensión como la política y en relación con la marginalidad/centralidad y sumisión/liberación de los mismos. Decía Evo Morales Ayma, al asumir como Presidente Constitucional de la República de Bolivia, que el hecho que él haya llegado a la presidencia no era una concesión de nadie y que estaba allí para cambiar la historia, emocionalmente le explicaba a los representantes de la prensa internacional que:

A los primeros aymaras y kechuas que aprendieron a leer y escribir les sacaron los ojos, les cortaron las

manos para que nunca más aprendan a leer y escribir. Hemos sido sometidos, ahora estamos buscando como resolver este problema histórico, no con venganzas, no somos rencorosos. (Morales, 2006, párr. 8)

Sin perder de vista el significado y sentido de lo citado, pero ubicándonos en una dimensión más contemporánea y reducida, podemos subrayar que así como la educación física se arroga el desafío de construir su epistemología, también asume el mandato de intervenir fundada, intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y matriz de todos los sujetos, de bregar por una apropiación de bienes culturales y simbólicos específicos, mediante prácticas pedagógicas y docentes que amplíen y enriquezcan las posibilidades de comprender y transformar la compleja realidad social e histórica que nos toca vivir.

La capacidad de hablar para los profesores del patio significa distanciamiento, extrañamiento de nuestra posición y participación en el campo, pero también compromiso. He aquí otro de los valores fundamentales de la pala-

bra y la acción, encontrar el modo de producir saberes que nos emancipen de las formas dominantes de procesar y construir códigos, en una sociedad discriminatoria que depositó y aún deposita el monopolio del saber en manos de unos cuantos. Aunque parezca elemental decirlo, el distanciamiento mediante la palabra no es geográfico, es epistemológico, tiene que ver con la capacidad de objetivar, de ponerle nombres a las cosas, lo cual implica, paradójicamente, dejar de nombrarla, dejar de hablar de la educación física desde los códigos que producen otros.

Una de las formas más perversa del ejercicio del poder es la negación de la posibilidad de pensar, la negación de la condición social del conocimiento, impedir que los sujetos comprendan lo social y educativo a través de la conciencia crítica, impedir que mediante procesos de investigación, nuevos actores, históricamente vinculados a la repetición, al sudor y la obediencia, pongan en tensión los significados y sentidos de los saberes que legitimaron el orden dominante.

Original recibido: 07-09-2008

Original aceptado: 29-01-2010

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- Bourdieu, P. (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2005). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

- Durkheim, E. (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.
- García, A. (1991). *Teoría de la educación física. Fascículo 1: Identidad de la disciplina*. Córdoba: Ediciones del autor.
- Gramsci, A. (2005). *Cartas desde la cárcel*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2006). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Boulch, J. (1977). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Marx, C. (1986). *Una contribución a la crítica de la economía política*. México: Pasado y Presente.
- Morales, E. (2006, 22 de enero). Discurso de posesión del Presidente Constitucional de Bolivia, Evo Morales Ayma. *Página 12. Suplemento especial*. Recuperado el 23 de agosto de 2009, de <http://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/>
- Pardo, R. (2002). Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas. En E. Díaz (Ed.). *La Posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad* (pp. 39-64). Buenos Aires: Biblos.
- Parlebas, P. (2001). *Juego, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pedráz, V. M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física. Bases epistemológicas*. Madrid: Gymnos.
- Rozengardt, R. (2008). ¿Piedra, papel o tijera? Los avatares de la constitución de la identidad del campo profesional. *Educación Física. Revista Digital*, 12, 117. Recuperado el 23 de agosto de 2009 de <http://www.efdeportes.com/>
- Saborido, J. (2002). *El concepto de ideología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Toconás, S. G. (2007). Educación, cuerpo y disciplinamiento. Reflexiones desde el pensamiento foucaultiano. *Diálogos Pedagógicos*, 10, 54-67.
- Toconás, S. G. (2008). Representaciones de docentes del nivel medio acerca de los profesores de educación física. En S. Argüello (Comp.). *El deseo de conocer. 10 años de investigación educativa en el ISFD N° 4 de San Salvador de Jujuy* (pp. 49-61). Jujuy: Apóstrofe.