

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS ALCANCES. PROBLEMAS EN LA RELACIÓN ENTRE EL MERCADO LABORAL Y LA FORMACIÓN.

MARCELO GILES

GEEC-CIMeCS-UNLP-Argentina

1. Introducción

Según nuestras últimas investigaciones, las prácticas en educación física son tres: Las prácticas de enseñanza, las de investigación y las de gestión de políticas y programas. En ellas se plantean, en mi opinión, tres tipos de problemas sin establecer ningún orden jerárquico entre ellos.

Por un lado, para enseñar, investigar y gestionar es necesario definir un campo y la educación física esta atravesada por innumerables discursos y prácticas que dificultan la identificación precisa de sus contornos por lo que aparece una disciplina de compleja definición para este fin. Este problema, que llamaré **teórico-epistemológico o de reflexión epistemológica**, impacta fuertemente en las formas de pensar qué y cómo enseñar; qué y cómo investigar, qué y cómo gestionar en el campo. Es decir, de que manera tomar una posición política en cada práctica.

Por otro lado, consideraré un problema que llamaré **práctico o de la práctica**, producto de la poca o nula formación respecto de estos temas en las instituciones que gradúan nuestros profesionales. En efecto, nuestros profesorado no fueron concebidos para desarrollar estos temas y hoy se encuentran con la dificultad de no poder conformar equipos o encontrar sujetos dispuestos a recorrer este camino, debido a que las prácticas más antiguas y consolidadas son las de enseñanza, pero también las más naturalizadas, y pasa lo mismo con las de investigación y gestión.

Por último, encuentro un problema de **legitimación** en cuanto a la educación física ya que no hemos sido capaces aún de conformar una comunidad académica internacional que nos permita establecer un dialogo con las demás disciplinas científicas. De esta manera quedamos aferrados de los desarrollos particulares de cada país y a merced de disciplinas



ya consolidadas, como la fisiología o la sociología para poder legitimar nuestros estudios e indagaciones.

Seguramente pueden relevarse otros problemas, pero considero que este es un primer paso, para permitir ampliar la lista, reducirla o hacerla más compleja, lo que redundará en aumentar el debate, intención final de cualquier comunicación.

Si pretendo establecer alguna herramienta para vincular el mercado laboral y la formación en el campo, es partiendo de poner en duda todo, inclusive los supuestos básicos que han constituido esto que llamamos educación física. No con la intención de desanimarnos sino en el propósito de respetar, por un lado, el carácter académico de esta publicación y por el otro, resaltar la unidad entre epistemología y metodología en la investigación científica, cuestionando no sólo su separación sino la preeminencia de la segunda sobre la primera que propone el positivismo. Por el contrario, la unión de ambos términos ha supuesto la subordinación de la segunda a la primera. No es posible, seguir sosteniendo que las decisiones de orden metodológico son otra cosa que decisiones de orden teórico que articulan, necesariamente, los caminos de la investigación y las técnicas seleccionadas para recorrerlos con las determinaciones que se toman respecto de la construcción del objeto que se quiere estudiar.

2. Desarrollo

2.1. Problema teórico-epistemológico.

En cuanto a este problema considero necesario recurrir a las investigaciones que sobre el problema de la identidad hemos desarrollado en el Grupo de Educación Corporal de la UNLP.

Nuestras indagaciones han verificado tres maneras de pensar y ejecutar la Educación Física. La educación físico-deportiva, la educación psicomotriz y la educación físico-pedagógica. Las mismas constituyen formas de pensar la disciplina que producen adeptos y detractores de cada una de ellas y la consecuente tensión constitutiva del campo.

Los discursos provenientes de las ciencias del deporte se basan en la fisiología del ejercicio y en la medicina. Los datos son, preferentemente, de orden biológico. Los discursos y prácticas provenientes de la psicomotricidad, se apoyan en datos de la psicología experimental y de la neurología.

Los discursos de la educación físico-pedagógica recurren a fundamentos tomados de la filosofía, la antropología, la pedagogía o la sociología y constituyen o esfuerzos individuales,

casi épicos, pretendiendo resolver el problema de la educación en general a partir del cuerpo, o resultados de investigaciones que responden más a disciplinas del orden de la ciencias sociales que a la práctica de la educación física.

Este problema viene de la mano de haber querido constituir a la educación física en ciencia con el consecuente fracaso ya demostrado por la propia historia, pero manifiesta la negación de concebirla como práctica, como oficio. Esto ha planteado la dificultad de encontrar una forma de ser y de hacer en la práctica y constituye un obstáculo que se ve reflejado, entre otras cuestiones, en que:

Se manifiesta un divorcio entre teoría y práctica. La teoría resulta prescriptiva, deontológica e ideal. El maestro queda atrapado en ese discurso y por supuesto, debe someterse a la ciencia y a las instituciones que creadas en la modernidad. La educación física adhiere en todas sus formas a considerar a la relación entre la teoría y la práctica como una relación de aplicación, es decir, que las ciencias del deporte, las neurociencias o la psicología cognitiva y la antropología o la filosofía de la educación elaboran conocimientos que deben ser aplicados en la práctica dejando a los prácticos fuera de práctica y convirtiéndolos en técnicos. Esto se demuestra en la profunda diferencia entre una producción 'teórica' que se yuxtapone a las prácticas, las critica y pretende cambiarlas desde un 'deber ser' o ideal, y una producción 'instrumental' que la ignora -y prescribe actos, ejercicios, actividades, progresiones- atrapada en la urgencia de dar respuesta a esas mismas prácticas. Es urgente considerar que la relación entre la teoría y la práctica es una relación de relevos donde los problemas de la práctica-práctica se resulten con prácticas teóricas y los problemas de las prácticas teóricas se resuelven con prácticas.

Estas consideraciones se hacen evidentes al revisar la bibliografía propia que pretende dar fundamento científico a las actividades físicas, criticando y prescribiendo las prácticas o estudiando los libros en los que se describen los aspectos técnico-motrices de las distintas disciplinas gímnicas y deportivas a partir de ejercicios y actividades para su enseñanza y correspondiente aprendizaje, casi siempre ligado al desarrollo de capacidades corporales.

Además, todas las corrientes, las corrientes psicomotricistas; las llamadas 'ciencias de la actividad física y el deporte', y las llamadas educación físico-pedagógica, entienden que el movimiento humano es natural. Todas consideran al ser humano como un individuo (es decir indivisible) y en las tres se menosprecian las influencias de la cultura o de los factores epigenéticos.

Este problema produce la dificultad de venerar ciertos discursos que consideran al cuerpo, exclusivamente, como anatómico, fisiológico y neurológico. Considerar el cuerpo exclusivamente como organismo que hay que desarrollar, tanto para mejorar sus capacidades motoras o la



percepción, a partir de estímulos adecuadamente programados, reduce la práctica a mecanizaciones conductistas que dificultan pensar el cuerpo como una construcción en relación a otros y con otros portadores de lenguaje que inscriben con palabras las significaciones necesarias que habilitan el saber, el disfrute y el uso del cuerpo. Si bien el organismo y el sistema nervioso son su soporte material, no alcanzan para hacer un cuerpo. Es decir, que es a partir de la imagen que nos devuelven otros que reconocemos nuestro cuerpo como propio, diferente del de los demás.

Por lo tanto, el objeto de estudio no está dado, como se ha pretendido. No hay objetos de estudio a descubrir sino que se debe construir. Construir el objeto de la investigación es construir, a la vez, la educación física misma y viceversa. Queremos decir que sino hay un objeto de investigación que corresponda, a priori, a la educación física, son la investigación y la práctica las que se construyen y constituyen recíprocamente la una a la otra. Esto constituye un problema crucial porque la educación física es lo que es porque investiga en función de discursos consolidados por la modernidad como científicos. Si podemos pensar el hecho de que al cambiar la forma de especular cambiarán los objetos de investigación y entonces podemos pensar otra educación física.

Esquemáticamente puede decirse que prácticamente todas las distintas maneras de pensar a la educación física a lo largo de su historia han sido producto de miradas que se le han echado desde arriba, por decirlo así, desde las alturas de la ciencia o de las ciencias.

Las miradas peyorativas, como las de la medicina que desde Galeno, la considera una disciplina menor, donde los maestros solo deben saber cómo hacer los ejercicios pero no de sus efectos sobre el cuerpo, ya que esa era tarea de la Gimnástica. Las miradas entusiastas que desde la época de Lagrange, le adjudican gran valor a permitir el movimiento espontáneo y los juegos en el desarrollo normal de los niños. La mirada de la psicomotricidad, que promueve al dominio de la mente sobre el cuerpo, pretendiendo subsumir la práctica a la psiquiatría. La mirada de la psicología genética, la del mismo Piaget, que adjudicó al movimiento y a los juegos un papel en el desarrollo de la inteligencia. Todas miradas desde la ciencia, con su tarea medicalizadora, normalizadora y moralizadora.

Es así que podemos concluir provisoriamente que: La Educación Física, nacida al amparo de la evolución de las naciones-estados, para sus sistemas educativos y basada en la ciencia como el dispositivo central de organización de las poblaciones¹⁵, permite o admite el nacimiento de diferentes corrientes, complementarias entre si, que condicionan y determinan nuestras prácticas y discursos. La educación físico-deportiva, la educación psicomotriz y la educación físico- pedagógica han construido discursos y prácticas que no son óptimas ni

15 Foucault, M., 1996, *Genealogía del Racismo*, Altamira, La Plata. Capítulo: Del poder de soberanía al poder sobre la vida, páginas 196 y 197.

justificables, pero que fundamentalmente impiden que los maestros se apropien, se hagan dueños de sus saber y de su practicas de enseñanza, investigación y gestión.

Por ejemplo, en el nivel profesional, el problema que se revela en los textos que se solicitan y se escriben, en las capacitaciones que se ofrecen y se aceptan, surge la idea de modelo, de deber-ser, de saber-hacer; problema en el que el profesional queda atrapado en relación a la demanda del mercado laboral y en nociones como las de enseñanza, instrucción, aprendizaje, es decir, la cuestión se reduce al modo de enseñar eficazmente los contenidos correspondientes a un modelo, a una concepción, que no se cuestiona, que se piensa y se vive como natural e inobjetable, y a la manera de producir y controlar su aprendizaje. Así, en textos y cursos, se requieren y se ofrecen saberes construidos en la didáctica, en la psicología, en la fisiología.

El sentido en el que la educación física puede hacerse objeto de un trabajo científico se enuncia fácilmente: dejar de buscar un objeto de estudio del que ella deba o pueda ocuparse para tomarla a ella misma como objeto de estudio. Pero actuar según este enunciado implica una tarea inmensa y una serie de trabajos de algún modo previos. Entre estos trabajos está, sin duda en primer lugar, dejar de pensarla en dependencia de la ciencia clásica, natural o social, de sus planteos y de sus métodos, para investigarla en los términos de práctica. Además esta tarea supone la necesidad de considerar a la educación física en una perspectiva arqueológica y genealógica, es decir como práctica y como política. En su conjunto, estos dos planteos implican pasar de una educación física de tiempo presente, sostenida en individuos particulares, en gestas individuales, a una educación física indagada en los procesos, en los hechos, en las estructuras y prácticas en las que se manifiesta. Pero historizar implica también romper con la idea de modelo, o de deber ser, para cuestionar el modelo, el deber ser, la concepción que se tiene y que tenemos de la educación física; para reconstruir los modos y los procesos en que se ha constituido.

De esta manera la educación física se vuelve más compleja, mucho más interesante; conjuga dimensiones diversas y contradictorias que exigen pensarla en toda su extensión. Pensarla como campo de lucha por la verdad, como discurso, como profesión, habilita otras reflexiones y otras formas de posicionamiento político.

Como campo de lucha pueden observarse en el sistema educativo, en la formación inicial y continua, en el mercado laboral, en cuanto a las concepciones de sujeto, de construcción de ciudadanía, etc.

Si la educación física debe ser observada como campo de prácticas, debe ser leída también como función social, tanto en su faz sistemática, expresada en las instancias institucionales (familia, escuela, formación profesional, universidad), como en las acciones más difusas ejercidas por los medios de comunicación de masas, la calle, el deporte, la historia, etc., para ver cómo se generan y se sancionan determinadas prácticas, que a su vez generan una cul-



tura específica, una forma de hacer y ser en la educación física. Deberá ser leída, a su vez, como discurso, es decir, como una visión ética, normativa, política del mundo, que es una representación cultural de la función educativa que se pretende. Y también como profesión, es decir, en los que se dedican profesionalmente a la educación física, indagar que esquemas de percepción y apreciación poseen, cómo los adquirieron, de qué se sienten expertos, cuál es su función, en qué trayectorias académicas la encontraron.

Realizar este giro implica interrogarse deliberadamente sobre las prácticas, o interrogarlas. Pero este giro requiere, cuando el investigador es un profesional de la educación física, tomar distancia de la propia práctica, una distancia que permita reflexionar sobre las condiciones de producción de las prácticas, sobre su significación.

En tanto no se cuestione su significación, el objeto de la educación física, es decir, sus prácticas, se pedagogiza; la preocupación se centra, particularmente, en el estudio de las condiciones óptimas, racionalizadas, de enseñanza de los contenidos, de los “saber-hacer” y aún de los “saber-ser”. Es la preocupación que alienta las investigaciones sobre el aprendizaje motor, el desarrollo, las fases sensibles para el entrenamiento de capacidades motoras y, últimamente, una serie de trabajos sobre contenidos, sobre su organización en unidades didácticas, sobre formas efectivas de evaluar su aprendizaje.

Es la preocupación desde la que se defiende a las ciencias del deporte, la educación de la percepción y la formación del hombre integral, de toda crítica, de todo intento por verlo como es.

3. Problema práctico

En relación a este problema entendemos que no puede desconocerse el peso que tienen las tradiciones educativas y las particularidades de las instituciones formadoras en Educación Física en Argentina y en Latinoamérica.

La formación de profesionales en el área es y ha sido fundamentalmente no-universi-

taria. En efecto, tanto los Institutos Superiores de Formación Docente en Educación Física, como las Universidades han respondido a un modelo de formación profesional en el campo¹⁶. Ese modelo responde a una lógica de poder estatal que crea instituciones que por su estructura curricular y por su función político-educativa no incluían programas de investigación o desarrollo académico. De esa manera se presenta en toda la formación una manera particular de pensarla y practicarla¹⁷. Esta tendencia a considerar la Educación Física desligada de la investigación, junto con el problema de identidad, ha impedido, o por lo menos retrasado, la posibilidad de reflexionar acerca de nuestras prácticas de enseñanza, de investigación y de gestión.

De todas maneras, en otros países y se ha abierto hace mucho una posibilidad para empezar a vincular el propio campo con la investigación como por ejemplo: Brasil en Latinoamérica y España en Europa por nombrar alguno. De todas maneras, las licenciaturas, los posgrados, los equipos de investigación que se formaron comenzaron la tarea de comprender que era investigar y que problemas acarrearía realizarlo en el campo de la educación física.

La reflexión epistemológica, arqueológica y genealógica me han llevado a revisar el discurso generado en la educación física a partir de sus corrientes de pensamiento y las consecuencias en la formación que ya no me animo a llamar profesional¹⁸ en función de que su acepción estaría ligada a dar fe, es decir, a creer y no a pensar.

Volver la mirada hacia la educación física y hacerlo críticamente permite construir un saber propio, un saber de las propias prácticas, desnaturalizando las formas clásicas de pen-

-
- 16 Durante la segunda mitad del siglo XX las únicas carreras universitarias en Educación Física fueron la de la Escuela Superior de la Universidad de Tucumán y la del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata, a las que se agregó bastante más tarde la del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Río Cuarto. Recién en la década de los ochenta comienzan a funcionar carreras universitarias, llegando la oferta de este sector, en el año 2002, a 30 títulos en distintas universidades, públicas y privadas, del país. Entre tanto, los Institutos Superiores de Formación Docente llegan a sumar 140 aproximadamente entre públicos y privados.
- 17 Crisorio, R., 2000?, ¿Qué investigar? ¿Para qué Educación Física?, Ponencia del 6to. Congreso Co.P.I.F.E.F., Córdoba. “La investigación y la disciplina se construyen y constituyen recíprocamente la una a la otra. Así, por ejemplo, la medicina es lo que es porque investiga lo que investiga, e investiga lo que investiga porque se piensa como se piensa. Si cambiara su forma de pensarse cambiarían sus objetos de investigación del mismo modo que si cambiara sus objetos de investigación ya no podría pensarse como se piensa. Y de igual modo las demás disciplinas de la ciencia.”
- 18 Profesar: obligarse a vivir en una orden religiosa. Ingresar haciendo los votos correspondientes en una orden religiosa. Bauab de Dreizzen, A., 2001, Acto analítico y sustracción de goce, en: *Los tiempos del duelo*, Homo Sapiens, Rosario.



sarlo, su constitución y delimitación y adelantar algunas categorías supuestas en la práctica que suponen cambiar las prácticas de transmisión en la formación de la disciplina.

En la práctica, aún hoy se siguen repitiendo, desde el ingreso a las carreras de formación en educación física ciertos rituales con pruebas que intentan corroborar las habilidades deportivas de los aspirantes. Por el otro, se deja ingresar a todo aquél que así lo decida y cumpla con los requisitos administrativos de inscripción. Por último se establecen cupos en función de la matrícula que se puede atender o de acuerdo con la tradición de la institución formadora. En ese sentido, la retención¹⁹; la equidad²⁰ ; la calidad²¹ ; la eficiencia.²² Cuando se pone el acento en la calidad se suelen utilizar exámenes de ingreso exigentes que evalúan conocimientos pero expone a los aspirantes a situaciones donde operan múltiples variables que condicionan su rendimiento. Inclusive replica las diferencias sociales y las impulsa ya que la institución se desentiende de su compromiso educativo y descarga la responsabilidad en las instancias educativas anteriores y en el propio ingresante, quien, por una parte, no siempre puede acceder a instituciones que cumplan con niveles óptimos de formación y, por otra, no siempre puede recurrir a instituciones pagas para completarla. Este mecanismo elude la responsabilidad del seguimiento necesario para reconocer los intereses y las factibilidades de aprendizaje en el marco de un proceso de formación profesional.

Cuando el acento se pone en la equidad habitualmente se libera el ingreso sin brindar al aspirante ningún tipo de orientación acerca de la carrera y suponiendo una selección posterior.

Establecer un cupo de cantidad de alumnos para mantener supuestamente alta la calidad de la enseñanza y hacer un uso eficiente de los recursos disponibles, olvida los requerimientos de la equidad educativa y casi nunca asegura el mejoramiento de la calidad.

Más allá de las polémicas establecidas en función de estas cuestiones, que podrían valer para cualquier estudio profesional, se muestran como necesarios algunos análisis que incluyan tanto, las políticas y culturas educativas que conforman las instituciones de formación profesional, como la necesidad de establecer una propuesta de ingreso que pretenda

19 Las instituciones formadoras deberían contar con mecanismos internos de nivelación y apoyo a los estudiantes a fin de asegurar su permanencia y calificación en pos de la continuidad de sus estudios

20 Por principio, los beneficios de la educación deben estar disponibles para todos los que reúnan los méritos indispensables y muestren el interés necesario, con independencia de su sexo, origen social, riquezas o creencias

21 Estrictamente vinculada a la posibilidad efectiva de atención de la matrícula

22 Entendida como el óptimo aprovechamiento de los recursos públicos en el cumplimiento de los objetivos institucionales

satisfacer y conciliar los requerimientos de calidad y equidad conjuntamente con los de retención y eficiencia.

Por otro lado, muy pocas veces los estudiantes tienen indicios acerca de qué significa efectivamente estudiar educación física. La mayoría de los aspirantes se acercan a esta carrera por su gusto por practicar deportes, ejercitarse corporalmente y/o jugar.

La formación profesional comienza muy pocas veces con un análisis de los problemas de la disciplina y del papel profesional que se desempeñará. Tampoco se verifica una continuidad entre los discursos educativos que se proponen y el rendimiento corporal que se exige a la hora de evaluar los saberes de los futuros profesores.

Los sujetos se constituyen como tales en una red de significaciones culturales que otorgan sentido a sus acciones. Con ello quiero decir que los profesionales de educación física construyen sus discursos en la relación con los otros, y es en la pertenencia a una comunidad académica y social, que estas configuraciones cobran sentido.

Se considera a la educación física como una disciplina centrada en la salud, en los deportes y en el juego. El desarrollo de capacidades corporales no debería alcanzar para estudiar educación física, además deberían manejarse en forma competente saberes epistemológicos, de enseñanza, de investigación, etc. La pregunta que pocos se hacen, es: ¿Cuál es el movimiento que debe dominar el profesional del área? Pero no termina allí. Además de moverse como profesores, no como deportistas, los estudiantes deben profundizar y complejizar habilidades, comparar ideas, criticar corrientes de pensamiento, relacionar conceptos, narrar con una lógica argumentativa coherente, expresarse correctamente en forma oral y escrita, teorizar en torno a los distintos saberes, leer y entender la diversidad de perspectivas sobre la disciplina, historizar la profesión, realizar trabajos de investigación, comprender y emplear técnicas de enseñanza, etc. Esto suele entenderse como contradictorio y no como complementario. Pero los requerimientos en cuanto al rendimiento corporal de los estudiantes resultan contradictorios o por lo menos difíciles de comprender. Se evalúan y exigen habitualmente capacidades que dan cuenta del rendimiento atlético de los alumnos, con la consecuente evaluación del dominio de técnicas deportivas y gímnicas, que nada tienen que ver con el ejercicio profesional.

Esta exigencia, mas preocupada por las vivencias y el rendimiento motor pretende que los alumnos sepan moverse como deportistas-atletas. Difícilmente los contenidos iniciales de la formación se orientan hacia concepciones que establezcan claramente el carácter social de las prácticas corporales y del cuerpo.

No es habitual encontrar una propuesta de formación que interroge críticamente los problemas de las prácticas o las exigencias del campo laboral en función de los avances de la investigación del propio campo. Las relaciones entre la educación física y la ciencia, la escuela, el club, el estado se consideran naturales, sin pensar en lo que ha sido y lo que podría ser.



Se estima que la formación debe responder a la demanda del mercado (el estado inclusive forma parte de él), sin pensar que esa demanda está producida por la oferta que propone la misma educación física.

La formación en educación física debería configurarse alrededor de un eje que articule los problemas epistemológicos, metodológicos y técnicos propios de las prácticas y en diálogo con otras prácticas sean estas científicas o no, de un modo tal que promueva posibilidades de actuar reflexivamente en los distintos ámbitos profesionales.

Inclusive hoy se sigue pensando que los profesionales deben formar deportistas, mejorar la salud, conocer conceptos propios de la fisiología y del entrenamiento deportivo; aprender a mejorar los mecanismos perceptivos individuales; conocer los aspectos centrales de la neurofisiología y la psicología experimental, las teorías del aprendizaje y del desarrollo del niño, establecer la importancia de la disciplina en la educación escolar y no escolar. Esto nos obliga a instrumentar un conjunto de prescripciones realizadas por otros. La propuesta de formación se reduce al desarrollo de habilidades deportivas específicas, al logro de capacidades orgánicas y a la enseñanza de gestos técnicos en la que los aspectos instrumentales son su única razón de ser.

Así la formación se encuentra atravesada por el discurso científico y el discurso médico²³, reinstaurados en Europa entre los siglos XVIII y XIX, definen fuertemente las instituciones donde nos formamos los profesionales en Educación Física.

Lo que todavía no hemos hecho es pensar cuáles son efectivamente las prácticas profesionales en educación física y qué saberes son necesarios para desempeñarse en el área. Básicamente, todos hemos referido alguna vez las incongruencias entre la formación recibida y las prácticas profesionales.

Las prácticas que deberían constituir el centro del curriculum de formación en cualquier instancia, grado o posgrado, son las prácticas de enseñanza, las prácticas de investigación, las prácticas de gestión de políticas.

La ausencia o insuficiencia de estas reflexiones acerca de la práctica contribuye a reducir el hacer cotidiano a un conjunto de operaciones técnicas, disminuyendo las posibilidades de responder con eficacia a la complejidad de los procesos de enseñanza, o la necesaria reflexividad y criticidad que exige la formalización del saber, a la ausencia de vigilancia epistemológica. Este concepto refiere, en nuestro caso, a la “explicitación metódica de las problemáticas y principios de construcción”.²⁴

23 Discurso debe entenderse en el texto en un sentido más amplio que el común. Discurso es aquí aquel lenguaje que da forma a las prácticas.

24 Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J.C., 1999, El oficio de sociólogo, Buenos Aires, Siglo XXI.

De esta manera el profesional queda atrapado en nociones cerradas de enseñanza, investigación y gestión o, peor aún, se olvidan las formas en que se dan y se viven estas prácticas y la formación se reduce a formas técnicas.

En la conformación de las *curricula* del área suele tenderse a considerar el cuerpo como entidad psico-orgánica individual, con las consecuencias que ello apareja para la investigación y la acción educativa. Esta posición impide que se concreten estructuras curriculares pertinentes y con un alto grado de consistencia.

La formación de profesionales en el área de las prácticas corporales se encuentra desarticulada y no termina de formar graduados capaces de operar tanto en la promoción y desarrollo de investigaciones como de políticas y prácticas educativas en los distintos niveles de actuación donde son requeridos. Esta dificultad constituye una ausencia de enorme significación por el carácter decisivo que estas prácticas asumen en el marco cultural, académico y político actual.

4. Problema de legitimación y Conclusión

En nuestras propias investigaciones aparecieron como evidentes algunas cuestiones que quizás permitan aclarar el tema de este título.

La Educación Física no ha podido construir consensos académicos en muchos países de la región y mucho menos en el nivel latinoamericano. Esa falta de consenso deviene de no haber revisado algunas cosas que ya dichas pero que resulta necesario repetir aquí como síntesis de los puntos antes desarrollados.

Las decisiones de investigación no son metodológicas sino teóricas. El objeto de estudio no está dado, no se descubre, se construye.

Construir el objeto de la investigación es construir la educación física. No hay un objeto de investigación, a priori, que le pertenezca a la educación física.

No hay manera de reclamar, a priori, el estatuto de disciplina científica invocando la pertenencia y la pertinencia de un objeto de investigación no investigado por las disciplinas científicas. La investigación y la disciplina se construyen y constituyen recíprocamente la una a la otra.

Este problema parece mostrar la imposibilidad de pensar e investigar a la educación física de otra manera. Es más, se considera difícil encontrar un sentido en el que la educación



física aparezca como un problema a indagar científicamente. Pero para ello es necesario pensar la disciplina y la investigación, como un objeto que se investiga.

Para hacer de la educación física un objeto científico es necesario entenderla como objeto de estudio. Esta tarea supone una serie de trabajos. En principio, hay que dejar de pensar en ella como natural y lineal. La educación física deberá ser indagada en cuanto a los procesos, hechos, estructuras y prácticas en las que aparece.

La educación física aparece en el sistema educativo, en la formación inicial y continua, en las diferentes sociedades, como una educación del cuerpo y por lo tanto como una acción política con discurso ético, normativo, político que supone un sujeto, una función educativa, una profesión.

Los problemas que nos plantean el cuerpo, el juego, la gimnasia, el deporte, la vida en la naturaleza, la danza, o sea, las configuraciones de movimiento, no deberían indagarse desde otras disciplinas. Esto supone que debemos construir objetos propios en nuestra tarea, establecer una crítica frente a la ciencia, estableciendo los tipos de de investigación que el objeto exija.

Legitimar el campo de la educación física, supone entonces, repensar las practicas en sentido de teorizar sobre ellas y concebirlas como prácticas políticas, con su propia lógica de constitución.

No es posible pensar que la legitimidad se da negando los argumentos de cada grupo en lucha por ejercer la hegemonía del campo, sino contrastando argumentativamente, con las herramientas de la práctica científica, que no niega lo que no sabe. Estudia, profundiza y se legitima haciendo de la práctica una política, una ética, un saber.

5. Bibliografía

- Ball, S. 1996, Foucault y la educación, Madrid, Morata.
- Bourdieu, P., 1991, El Sentido Práctico, España, Taurus Ediciones.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J.C., 1999, El oficio de sociólogo, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Crisorio, R., 2000?, “¿Qué investigar? ¿Para qué Educación Física?”, Ponencia del 6to. Congreso Co.P.I.F.E.F., Córdoba.
- Crisorio, R., Giles, M., 1999, “Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB”, Buenos Aires, MCyE.
- Crisorio, R., octubre de 1998, “Constructivismo, cuerpo y lenguaje”, Revista Educación Física & Ciencia (con referato), Edición del Departamento de Educación Física de

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

- Foucault, M., 1968, *Microfísica del poder*, Madrid, Planeta-Agostini.
- Foucault, M., 1968, *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- Furlán, A., 1997, *Ideología del discurso curricular*, México, UNAM-UAS.
- Giles, M., 1997, “De la Idealidad soñada a la realidad vivida. Una historia sin fin...”, en: *Los Lenguajes de las Prácticas*, Furlán, A., y Pavía, V., comp., Buenos Aires, Inédito.
- Giles, M., 2001 “La gestión en Educación Física como problema”. Artículo inédito, Buenos Aires.
- Mendel, G., 1974, *Sociopsicoanálisis 1*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Stenhouse, L., 1991, *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.
- Willis, P., 1984, “Notas sobre el método”, en *Cuaderno de formación para investigadores* Nro. 2, Santiago de Chile, Rincure.