

Epistemología y educación física

Una aproximación al pensamiento del profesor

Epistemology and physical education: an approach to teacher's thought

Álvaro José Gracia Díaz

Resumen

Indagar por las concepciones epistemológicas de los maestros implica acercarse a las tendencias del conocimiento que siguen su marcha en las facultades de educación y que obedecen esencialmente, la gran mayoría de las veces, a la recepción y práctica de modelos de pensamiento y de investigación, invariablemente ajenas al contexto social, económico y político en el que se ponen en marcha. Las concepciones epistemológicas y conceptuales asumidas así, como cabría esperarse, chocan con la realidad sin ofrecer soluciones. En este sentido, la formación de maestros de educación física pone en evidencia igualmente su crisis, en la medida en que no basta una rigurosa concepción conceptual y epistemológica de su oficio, si se desconoce el contexto social en el que se desarrolla su labor. Las notas aquí expuestas constituyen una invitación al debate entorno no ya a la crisis epistemológica de la educación física, sino al tipo de epistemología que deba encarnar esta disciplina.

Palabras clave: Epistemología, idealismo, racionalismo, empirismo, escolasticismo, experiencia, creencias, posmodernidad.

Abstract

To investigate the teachers' epistemological conceptions involves approaching the knowledge trends spread across schools of education at universities, following and practicing –more often than not– thought and research models apart from the social, economic and political context they are implemented in. The epistemological conceptions thus conceived clash with reality without offering any solution. In this sense, the crisis of physical education teacher training becomes obvious, insofar as a rigorous epistemological conception of its practice is not enough if it lacks an understanding of the social context where that practice takes place. This article constitutes an invitation to discuss, not only the epistemological crisis of physical education, but the type of epistemology that this discipline should embody.

Key words: Epistemology, idealism, rationalism, empiricism, scholasticism, experience, beliefs, postmodern era.

Fecha de recepción: 3 de septiembre de 2007

Fecha de aceptación: 12 de octubre de 2007

¹ Algunas de las ideas aquí planteadas se esbozan de manera más amplia en el primer capítulo del libro *Crisis de la educación física. Producto de una investigación sobre estrategias para la ampliación y profundización epistemológica-conceptual*. Versión corregida, 2007.

* Profesor de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de las Investigaciones (2003). Magíster en Educación-Docencia Universitaria (1992). Doctor en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física y los Deportes de la Universidad Nacional de Educación Física y Deporte de Kiev, Ucrania (1985). Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica (1976). algradi333@yahoo.com

Introducción

El debate sobre la precariedad epistemológica y conceptual del maestro de Educación Física y de la relación de éstas con su experiencia educativa ha cobrado importancia en los últimos años. Se habla de una crisis de la Educación Física como problema epistemológico-conceptual, manifiesto en la labor y en la escasa producción intelectual de los maestros de educación física (Oliveros, 2003). Sin embargo, pasamos por alto que las habilidades propias del maestro de Educación Física no consisten sólo en las “prácticas” físicas, sino, al mismo tiempo, en observar y develar las creencias a partir de las cuales orienta su labor. Ello se convierte en la base esencial de su orientación teórica, pues las creencias y pensamientos “son construidos desde contextos socio-políticos, culturales y pedagógicos de la formación y de la experiencia profesional como maestro” y por tanto, “su explicación y comprensión pueden suscitar una resignificación del saber y una adaptación creativa de los contextos cambiantes” (Correa Olarte y Martínez, 2006: 34-51).

Así, el conocimiento de los maestros es el conjunto de creencias y teorías implícitas y explícitas que influyen y orientan su acción en el aula; éste no es necesariamente de tipo profesional, adquirido en la formación universitaria, pues obedece a “un conocimiento de tipo práctico mucho más amplio, que involucra principios construidos o interiorizados por el profesor, durante su historia personal y profesional”; es decir, “un acumulado cultural que actúa en el momento de la enseñanza como teorías y creencias. Estas últimas determinan lo que el profesor hace en el aula, y el sentido de la acción en la misma.” (Perafán, 2002: 11-28). Las creencias se pueden definir aquí como el conocimiento subjetivo, de escasa elaboración y surgido del ambiente propio en el que se desenvuelve el profesor, y los pensamientos, por su parte, están asociados al tipo de conocimiento y a la experiencia propios del maestro, como resultado de la interacción e interdependencia de altos contenidos intelectuales; a su vez, “están relacionados con la capacidad de combinar pensamiento organizado, tecnología, currículo, institución, tipo de estudiante, política educativa y nuevos contenidos científicos” (Correa Olarte y Martínez, 2006: 38).

Se puede deducir que el maestro produce teoría desde el instante en que comienza a reflexionar en torno a lo que ha aprendido en la práctica; es decir, la teoría surge de su experiencia a partir del replanteamiento de su oficio, modificando o confirmando sus propios prin-

cipios. Este proceso es conocido como modelo cíclico del pensamiento del profesor, aun cuando existen dos enfoques que explicarían el proceso de desarrollo de su pensamiento: “*el modelo cognitivo*, que agrupa todas las preocupaciones de carácter psicológico sobre las operaciones mentales de los profesores en los distintos momentos de su acción pedagógica, y los *enfoques alternativos*, que se estructuran desde la relación analítica y crítica de principios de la Teoría Social y de la Pedagogía” (Correa Olarte y Martínez, 2006: 37)

La importancia del conocimiento interdisciplinar en la educación física

El maestro de Educación Física sabe que no existen referentes epistemológicos de los cuales se vale a la hora de reflexionar entorno a las implicaciones de su labor y de sus acciones en la sociedad, sino diversas concepciones epistemológicas elaboradas a lo largo de la historia, y que de ellas los maestros hacen empleo sobre la base de sus intereses y en procura de resolver los problemas de un determinado entorno; pero es claro que a lo largo de la historia las concepciones conceptuales y epistemológicas hayan cambiado, desplazadas por otras lógicas e intereses. En todo caso, si “la noción de conocimiento del profesor ha cambiado, debe cambiar también la noción de epistemología”, lo cual implica a su vez el reconocimiento de “la diversidad de referentes epistemológicos que constituyen el pensamiento del profesor y potenciar cada uno de estos referentes hacia la constitución de un pensamiento de mayor determinación” (Perafán, 2002: 26).

Sobre este campo, sin embargo, a la hora de elaborar conceptos y producir conocimiento, el maestro de Educación Física no puede dejar de lado la importancia de la historia, en virtud de que la historia nos permite entender mejor el estado actual en que se encuentra la educación física. Esto se debe al estudio de aquellos factores que han afectado el desarrollo y adaptación de la educación física y deportes a través de las diferentes épocas del pasado y en varias civilizaciones y sociedades, incluyendo la actual. La historia nos muestra que la evolución de la educación física es un resultado directo de los eventos sociales de la humanidad, lo cual le ha dado forma y ha establecido las metas y objetivos de la misma, según la conocemos en la actualidad.

El conocimiento del pasado, entonces, permitirá al maestro de educación física, abordar el conocimiento del cuerpo desde una perspectiva histórica, lo cual le permitirá restituir el núcleo de la civilización material, los modos de hacer y de sentir, las adquisiciones técnicas y la lu-

cha con los elementos: el hombre concreto, en definitiva, del hombre vivo, el hombre de carne y hueso (Vigarello, 2005) y, a su vez, las finalidades de la educación física, sugeridas desde el viejo adagio, *Mens sana in corpore sano*, que promoverían los individuos la necesidad de transformar modos de vida pasivos, en los que se presume la enfermedad, las carencias, la fealdad, entre otras características asociadas al fracaso, por modos de vida activos, en los que la asociación de bienestar, salud, aceptación y éxito confluirían en el ser individual y social.

Al mismo tiempo, ello nos remite al papel de interdisciplinariedad de la educación física: el maestro no debe ser sólo un conocedor de la anatomía y de los deportes, sino que debe gozar de una cultura amplia, que le permita fundamentar con claridad y objetividad las características de su oficio y el papel de éste en la sociedad. No basta entonces el conocimiento de la historia, sino de otras disciplinas emparentadas con ésta. Como al respecto nos pregunta el profesor Germán Vargas Guillén (2007), ¿cuál puede ser el papel que en la educación física desempeñe el conocimiento de la Filosofía? Es indudable que su conocimiento es determinante, sobre todo en la elaboración de conceptos y el conocimiento de epistemologías, tema que aquí nos preocupa.

Una aproximación a la epistemología de la educación física

Aun cuando a lo largo de la historia del pensamiento encontramos un acumulado diverso de conceptos epistemológicos, debemos en primera instancia identificar el significado de epistemología, y luego definir otros postulados. La epistemología, sin más (*epistheme*: conocimiento, y *logos*: tratado), es un tratado del conocimiento. A partir de allí, con el desarrollo de otras disciplinas y ramas del conocimiento, la epistemología se redujo, de tratado general del conocimiento, a la consideración de tratado específico de una determinada disciplina; de ahí que persistan posturas e interpretaciones diversas en torno a una definición general, pues los diversos campos del saber requieren de caminos diferentes en la búsqueda, producción y adquisición de conocimiento. Por ello decimos que existen diferentes conceptos epistemológicos en virtud de los requerimientos de los diferentes campos del saber, tanto como oficios y disciplinas de los que la educación física igualmente hace parte.

El profesor Perafán (2000: 27-42), por ejemplo, al considerar “la necesidad de una conceptualización amplia y legítima de lo epistemológico, que no se limite a la búsqueda de condiciones de validación universal para un

tipo de conocimiento reconocido como científico”, y a partir del reconocimiento de que la epistemología, como hemos considerado arriba, no es un concepto uniforme, sino plural, en razón de que abre alternativas diversas para pensar desde el punto de vista de los desarrollos teóricos “como desde el punto de vista de la explicitación e interpretación del conocimiento propio del profesor”, las engloba dentro de cuatro grandes sistemas filosóficos: la epistemología compleja, la freudiana, la positivista y la epistemología histórica o crítica. Ello por considerar que “clasificar a los profesores como realistas ingenuos, empiristas o racionalistas, cuando podrían ser todo esto, o algo más, constituye un reduccionismo cultural.”

Como epistemología compleja, basándose en los presupuestos de Edgar Morin, admite que se trata fundamentalmente de “una búsqueda de alternativas racionales, no reduccionistas, al problema relacionado con el orden, el desorden y la organización del conocimiento y del mundo”. Así pues, el concepto de complejidad comprende tanto el principio de simplificación como el de complicación, pero no en una síntesis totalizadora reduccionista, sino en una tendencia que se podría llamar dinamizadora; es decir, el lugar donde en “la organización del mundo y del conocimiento la tensión entre orden y desorden está presente como condición de su dinámica”. Así, “desde el punto de vista de la complejidad no son sólo las ideas claras y distintas las que conforman el corpus del científico sino también las zonas de certidumbre como condición de posibilidad, pues, como afirma Morin *la idea de complejidad incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible*” (Perafán, 2000: 27-42). Se puede afirmar que la epistemología compleja es fundamentalmente una búsqueda de alternativas racionales, no reduccionistas, en la que prima el problema relacionado con el orden, el desorden y la organización del conocimiento y del mundo. Si la producción y validación de los conocimientos científicos es asunto de la comunidad de científicos, acontece el creer que no son sólo los conocimientos especializados los que reinan en el trabajo científico, del hombre de ciencia, sino, también sus creencias filosóficas o epistemológicas.

Como epistemología freudiana, se remite a Paul Laurent Assoun, quien hace referencia a la epistemología freudiana y no a la psicoanalítica. Por ello, su punto de vista radica en un “cierto materialismo el cual define las condiciones de posibilidad de un saber al interior de su proceso de producción y no como datos a priori formalizados por alguna filosofía o teoría general del conocimiento”. En este caso, Assoun se pregunta si asociar el

término epistemología con el nombre de Freud no es “prejuizar, ya sobre lo que está puesto en tela de juicio, a saber: la posibilidad de someter el saber analítico a una investigación que defina sus condiciones de posibilidad, sus principios, sus métodos y sus orígenes”. Y continúa: “Freud será nuestra garantía esencial en la medida en que es su asunto lo que está en juego, él quien forja su epistemología pensando su práctica científica” (Perafán, 2000: 31).

Dicho lo anterior, se deduce que la epistemología freudiana parte del reconocimiento de una epistemología local, que se ocupe específicamente de su propio trabajo, de su propia investigación; es decir, por epistemología freudiana debemos comprender que no se trata de la idea de una teoría del conocimiento formulada desde lo general, sino que es una epistemología subyacente a un trabajo específico: se trataría entonces de dar reconocimiento a “una serie de creencias epistemológicas y filosóficas particulares intrínsecas a la producción de un saber particular que en sí mismo no es filosófico” (Perafán, 2000: 31).

Como epistemología positivista, el autor se remonta a los postulados de la Filosofía de la Ciencia. Esta ha sido muy criticada por su pretensión de haber encontrado como principio generador de la ciencia los datos provenientes de una observación sistemática de lo real; sin embargo, esa no es la principal dificultad que este planteamiento presenta, sino la creencia anterior de que efectivamente existe una ciencia en la cual la epistemología es como su metalenguaje. La creencia de que es posible hablar de la Ciencia como un concepto que incluye todo lo relacionado con la producción y validación del conocimiento llamado científico, requiere, sin embargo, de cierta prudencia en su enunciación.

Finalmente, como epistemología crítica establece una serie de postulados en los que ésta se erige como práctica teórica desde dos horizontes: la denuncia y demostración de “la inadecuación histórica implícita en la idea de una teoría general del conocimiento científico”, y en “el reconocimiento de la diversidad de dicho conocimiento, diversidad relacionada tanto con los procesos de producción específicos, como con los medios de validación de cada dominio en cada campo” (Perafán, 2000: 32).

Así pues, las concepciones epistemológicas de los profesores de educación física, se pueden identificar en sus percepciones, y en la apreciación e imaginarios de los estudiantes; es decir, en la práctica de referentes teóricos adquiridos, bien mediante una documentación rigurosa o a partir de las nociones adquiridas en la universidad y puestas en marcha con base en sólidas convicciones por

parte de los maestros. De tal modo, es posible identificar el pensamiento del profesor de Educación Física teniendo en cuenta sus creencias y sus concepciones sobre sus prácticas educativas y pedagógicas, lo que permite afirmar que posee unos principios, unas reglas de funcionamiento propias y referencias acerca de los métodos y principios que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje (Correa Olarte y Martínez, 2006).

Es claro, entonces, que diversas tendencias epistemológicas se hallan presentes en las labores del maestro de educación física, y manifiestas a la hora de resolver problemas en diversos contextos y lugares: la diversidad social, cultural, política y económica que deben enfrentar los maestros en un país donde lo diferente se expresa en todas las variedades. Así, pues, de manera sucinta veamos las diferentes tendencias epistemológicas que subyacen en las prácticas docentes desde sus autores más representativos:

Platón (1981), en su diálogo *Menón*, considera el tema de la reminiscencia como fundamental en la adquisición de conocimiento; allí sostiene la tesis de que aprender es recordar. Esta teoría de la reminiscencia vuelve a aparecer de nuevo en el *Fedón* y en el *Fedro*. En éstos, argumenta dos puntos de vista importantes: el primero, que el alma conoció las Ideas en una existencia anterior, cuando se hallaba separada del cuerpo, y ese conocimiento fue posible porque el alma es ideal; es decir, pertenece al mundo de las Ideas; y, segundo, que en razón de que las cosas “imitan” a las ideas, el conocimiento sensible sirve como ocasión para el recuerdo (anámnesis), el cual sirve, a su vez, para reducir a la unidad de la Idea el conjunto de las sensaciones. Así, Platón conoce recordando, pues las ideas son innatas, eternas, lejanas de la realidad física. Ello valió la crítica de Aristóteles, quien adujo que Platón separaba la realidad en materia y forma, dando prioridad a la segunda, cuando en verdad la realidad era sólo una: materia y forma.

En tal sentido, para Aristóteles el conocimiento sólo es posible cuando se ocupa de las cosas sensibles de este mundo. Todo conocimiento comienza por las sensaciones y suele terminar en el pensamiento, pues el conocimiento surge a partir de una percepción sensible y el alma racional no puede pensar nada si primero no ha recibido las representaciones, sensaciones o materiales que le suministran los sentidos. En otras palabras, “no hay nada en el entendimiento que primero no haya pasado por los sentidos”: si no hay sensación es imposible conocer o comprender la realidad. Por lo demás, la actividad del entendimiento debe ir siempre acompañada de imágenes (Sciacca, 1954).

Estos modelos epistemológicos se mantuvieron durante casi dos mil años, gracias al tesón de los escolásticos como Tomás de Aquino, quien intentó mantener las posturas de Aristóteles, combinadas con el Cristianismo, hasta que al final de la Edad Media algunos filósofos intentaron ofrecer otros puntos de vista. Sin embargo, es con René Descartes (1976) que se abre una posibilidad nueva en la epistemología y quien inicia el racionalismo moderno. Descartes pretendió reformar todo el conocimiento humano sobre una base absolutamente cierta al refutar cualquier creencia, incluso la de su propia existencia, con el fin de que pudiera probarla como verdadera, pero no mediante la experiencia, sino mediante la razón. Para Descartes no habría más conocimiento obvio y único que el del *cogito* (razón o forma típica de la certeza).

Según ello, al no forzarnos a la lección de la experiencia nos condenamos a no ver que el carácter móvil de la observación objetiva se refleja de inmediato en una movilidad paralela de la experiencia subjetiva. Si la madera cambia, yo cambio; cambio con mi sensación que es el momento que la pienso y, según nuestro modo de ver, Descartes no logra demostrar lo contrario. De este modo, sometiendo a la crítica el conocimiento sensible, el verdadero conocimiento para Descartes es el necesario y universal: aquel que se adquiere con la razón, y sin recurrir a la experiencia y aún menos a los sentidos, pues si yo reflexiono sobre el modo como adquiero conciencia y certeza de mi existencia me percató de que tengo conocimiento de mi ser, porque dudo y pienso (Descartes, 1976).

Casi al mismo tiempo, en Inglaterra, surgiría una corriente epistemológica totalmente contraria: la del empirismo, cuyo principal exponente fue John Locke (Ayers, 1998), para quien la Filosofía era pura gnoseología, o problema crítico del conocimiento. Locke acometió contra la creencia racionalista dominante de que el conocimiento era independiente de la experiencia, a la vez que fue un duro crítico de Descartes, pues consideraba que la mente no conoce más que ideas de sensaciones e ideas de reflexión: “fuera de las ideas, nuestra mente no tiene otros objetos inmediatos”, pues conocer es percibir el acuerdo o desacuerdo entre las ideas.

Así, para Locke, no conocemos más que ideas o representaciones que nos son suministradas por la experiencia; las ideas complejas no tienen valor real; la correspondencia entre la idea y el objeto es posible sólo por las ideas simples y se halla limitada al instante de la presencia de la sensación; son objetivas solamente las cualidades primarias; las leyes de las ciencias natu-

rales son nombres que sólo tienen un valor práctico, y la sustancia existe, pero es incognoscible. En esencia, la experiencia sensible sometida a la crítica lleva a la conclusión de limitar el conocimiento a la subjetividad de la representación e impide al sujeto la posibilidad de conocer las cosas, de las que está en discusión su misma existencia objetiva.

Inmanuel Kant intentó conciliar estas dos posiciones epistemológicas. Con base en los postulados de Hume, era necesario tener en cuenta las dos posturas, pues ambas se correspondían en la medida en que la sola experiencia no era conocimiento y que la razón, sin que pudiera corroborarse, igualmente carecía de tal. Para ello, armonizó el principio empirista de que todo conocimiento tiene su fuente en la experiencia, con la creencia racionalista en el conocimiento hallado por la deducción. De tal manera, aseguró que aun cuando el contenido de la experiencia debía ser descubierto por medio de la propia experiencia, la mente imponía forma y orden en todas sus experiencias; de manera que esta forma y orden podrían ser encontrados a priori (anterior a la experiencia); es decir, mediante la reflexión: “un triángulo tiene tres lados”. En sentido contrario, a posteriori (después de la experiencia), podría decir, “la tierra gira alrededor del Sol”, y ello se afirma porque para decirlo sería necesario haber sometido tal juicio a la experiencia (Hartnack, 1982).

Sin embargo, si hasta entonces el conocimiento de la realidad había sido interpretado de manera separada, con Hegel (Plant, 1998) se intentará conocer la realidad como un todo, producto de un proceso en el que impera la contradicción. Así, el proceso de desarrollo dialéctico muestra cómo, en la historia humana una forma se convierte en otra debido a que se revelan las contradicciones de las formas anteriores; ello conducido por la Idea o Espíritu. Con base en la dialéctica hegeliana, Marx (Télez, 1985) dará un vuelco significativo a esa postura: no es la idea, sino la materia la que crea al ser humano y su conciencia; con ella adquiere la facultad de conocer el mundo, pero este es naturaleza y la naturaleza crea la conciencia. Así, para que haya conocimiento se debe reconocer que en primera instancia se halla la materia, y si en esta existen leyes que le son propias, éstas se proyectan en la conciencia, de manera que es la conciencia la que recibe el reflejo de la realidad exterior.

Desde otros ámbitos, se acepta que la epistemología es una reflexión recóndita, “un estudio crítico de los principios de las diversas ciencias, su valor, objetividad, su origen lógico, los procedimientos a través de los cuales se forma y se reproduce el conocimiento científico,

es decir, implica una teoría, una metodología, una historia y una postura ética” (Panqueva, 1998). En el mismo sentido, por epistemología se entiende a “la disciplina que tiene por objeto estudiar cómo se forman y se transforman los conceptos científicos, cómo se intercambian entre ciencias, cómo se constituye el campo de una ciencia, cuáles son las reglas según las cuales se reorganizan a través de mutaciones sucesivas y cómo en relación con sus propias reglas una práctica científica se hace consciente de su método” (Le Boulch, 1984).

En conclusión, como dice Portela Guarín (2001), la epistemología se refiere al estatuto teórico de las ciencias, a la “lógica de la ciencia o investigación de los problemas lógicos o metodológicos propios de la actividad científica, sus presupuestos, la validez e implicaciones de sus enunciados, estructuras lógicas de las teorías científicas”; ello, porque, “además de presentar el conocimiento como el producto de la interacción del hombre con su medio, lo que implica un proceso crítico desde el cual organiza su saber hasta llegar a sistematizarlo, como en el caso del conocimiento científico” (Portela Guarín, 2001), presupone una organización, una sistematización del conocimiento en relación con una disciplina específica, como la educación física. La epistemología, como teoría del conocimiento, se constituye entonces en una reflexión acerca de los problemas de una disciplina, aquellos en procura de indagación, “de sus métodos y de su aplicación a la vida de los hombres y de la sociedad” (Portela Guarín, 2001).

Con todo, aun cuando “no hay consenso en las llamadas ciencias del espíritu, culturales, humanas o sociales, acerca de la fundamentación de su saber”, lo cual ha conllevado una gran “polémica sobre el estatuto de su científicidad” (Mardones, 1991), en la actualidad se han desplegado diversas posturas, acordes con las disciplinas que se pretende dar cuerpo científico. En el campo de la educación física este aspecto es igualmente evidente, como veremos enseguida.

Acercamiento a una epistemología de la educación física

La crisis epistemológica y conceptual de la educación física, aun con la sutileza con la que se manifiesta en el medio académico (Oliveros, 2003), ha sido advertida por muchos maestros del oficio, quienes no sólo han alertando sobre sus consecuencias, sino que han incidido, desde el campo de la investigación, mediante la propuesta de alternativas. Desde la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, en este aspecto se han llevado a efecto propuestas para la conformación de

líneas de investigación que abordan la crisis de la propia disciplina, surgidas directamente desde los profesores, quienes consideran que la investigación debe tener en cuenta “la formación en investigación del licenciado: para estudiar lo relativo a la epistemología y metodología de la enseñanza de la investigación”. Junto con ello, proponen una pedagogía de la educación física; una historia de la educación física y, en relación con el deporte, los aspectos relacionados son su filosofía, sus dimensiones antropológicas, social, política y pedagógica; además de la exploración en los campos de la administración deportiva, así como el estudio de ciencias básicas aplicadas relativas a las disciplinas sobre las cuales se apoya la educación física (Martínez y Oliveros, 2002). La importancia de esta propuesta radica en las exigencias que deben abordar los maestros a la hora de mirar críticamente no sólo sus desempeños, sino los procesos que han conllevado su formación, además porque en ello se manifiesta la necesidad de una formación integral, donde el maestro no sólo advierta los resquicios de su propia disciplina, sino que la aborde con el conocimiento pleno del entorno social, político y económico donde la ejerce, y que tenga pleno fundamento de sus implicaciones; es decir, una integridad que tenga por objeto la formación interdisciplinaria, el conocimiento de otros saberes y de la realidad desde todos los campos que la conforman (Casallas Rodríguez y Sierra Ballén, 2007).

Al lado de ello, como manifiesta el profesor Víctor López Pastor (2005), conviene replantear el quehacer de la educación de la Educación Física en la historia reciente a partir de consideraciones como ¿cuáles eran las características principales y más habituales? ¿Qué enfoques eran los más extendidos y cuáles los minoritarios? Como efectivamente responde mediante el análisis y reflexión de las razones del estado de la disciplina y de las influencias acerca de cómo se entiende y se practica en la actualidad la educación física. Y ello, gracias a las fuentes orales de algunos de sus protagonistas principales: las personas que durante este tiempo fueron alumnos de primaria y secundaria (y que por tanto lo fueron también de educación física), y quienes en la actualidad son profesores de educación física, en formación inicial o están en los primeros años de práctica docente. Este trabajo es relevante por el análisis colectivo que realiza de la información recopilada, y que permite tomar conciencia de las creencias previas sobre la profesión y hacer a los maestros más conscientes de la necesidad de avanzar hacia modelos de educación física más educativos.

Como se advierte, aun con los propósitos, los cambios no se traslucen y pudiera decirse que todo parece hacer

parte de las buenas intenciones. En este aspecto, resulta muy significativo el artículo de Napoleón Murcia Peña (1997: 58-62), quien plantea que, “la educación física se encuentra en una encrucijada epistemológica, cultural y social, devenida de su condición como disciplina académica, que la lanza *ad portas* de su consolidación como fenómeno educativo de grandes dimensiones o que la puede continuar restringiendo a un componente de lo académico”. Además, cree que, “como buenos colombianos, obedecemos sin crítica alguna la misión que se nos ha trazado desde las políticas oficiales del Estado, y utilizamos la clase de educación física para adiestrar y entrenar el cuerpo, para ayudar al control de los estímulos motores y con ello, a la restricción del propio cuerpo” (Murcia Peña, 1997: 59).

También dilucida que “es necesario reconocer que las prácticas pedagógicas de la educación física en Colombia están orientadas para favorecer una concepción de hombre productor, en tanto ejercitación del cuerpo para el aprendizaje de habilidades y destrezas y formación para la competencia y para la discriminación. Es necesario reconocer, además, que los modelos adoptados por los profesores del área no favorecen efectivamente procesos creativos ni desarrollos autónomos en los estudiantes, tampoco procesos interdisciplinarios e intradisciplinarios”. Insiste por otra parte en la “necesidad de rescatar los esfuerzos realizados por algunos maestros en procura de hacer de la educación física un espacio verdaderamente educativo, [...] un espacio de socialización, de reconocimiento y asimilación de las manifestaciones culturales propias de la disciplina; estos maestros están tratando de redimensionar el sentido de la educación física desde la comprensión autónoma de cuerpo, desde el rescate del objeto real de la educación, en tanto dimensión estructural de lo humano” (Murcia Peña, 1997: 59).

Por otra parte, identifica la necesidad de reconocer el imaginario del joven y del niño de hoy para determinar la triple influencia de lo moderno, lo postmoderno y la tradición como esferas culturales influyentes para, desde ese reconocimiento, pautar procesos que no sólo contengan la intencionalidad socializadora de la educación, sino que respondan a las expectativas de ese nuevo imaginario híbrido. Finalmente, asume que la educación física, como una disciplina académica de carácter educativo, está inmersa en la posibilidad de la formación de subjetividad, la cual es necesaria e imperante para buscar la potenciación connatural del hombre y la mujer de ser proyecto.

Una postura que marcha en la misma dirección se encuentra en las apreciaciones de Antonio Fraile Aranda (2003), quien plantea que “los saberes a desarrollar en el profesor de educación física deben estar vinculados con las propias manifestaciones culturales del movimiento humano, derivados del cómo de los procesos de enseñanza y del conocimiento de la realidad histórica y sociocultural del contexto. Se trata de que la formación docente no esté únicamente centrada en dotar a los profesores de “herramientas” para completar un currículo, sino en capacitarles para “leer la realidad” sociocultural, ayudándoles a sintetizar el conjunto ingente de información y a que las transformen en propuestas de acción”. Conviene, entonces, recordar que el maestro debe ser portador manifiesto del perfil docente de un profesorado reflexivo e investigador crítico sobre su práctica, con el objeto de resolver las situaciones conflictivas y cambiantes del aula.

Como vemos, con base en los anteriores planteamientos se puede evidenciar la complejización del concepto de epistemología del profesor de Educación Física. Sin embargo, a pesar de que algunos autores consideran acciones de algunos maestros en corrientes empírico-analíticas, aunque sencillamente su actuar prevalezca dentro de un marco positivista, no está por demás admitir que los modelos epistemológicos se adaptan casi siempre a las circunstancias. Así, si ampliamos nuestros horizontes en un análisis más riguroso y partimos de identificar que el concepto de epistemología es polisémico; es decir, que en ningún momento es unívoco, y que más exactamente responde a una pluralidad conceptual, abre la alternativa para pensar en una noción compleja de la epistemología docente, tanto desde planteamientos teóricos como de explicitación del “conocimiento propio” del profesor, y es aquí donde habría que especificar la diferenciación entre creencias y pensamiento (Correa Olarte y Martínez, 2006).

Ahora bien, desde el campo conceptual a la educación física ya desde 1966 en el Congreso Mundial de Educación Física y el Deporte, en Madrid, con el ánimo de incorporarla en el campo de lo científico comenzó a generalizarse el término de educación física, junto al deporte para determinar el conjunto global del conocimiento en el campo motriz. Ello no nos es ajeno en razón de que los dos términos forman parte de la misma realidad; es decir, “el cuerpo humano en movimiento, pero con fines distintos: la educación física cuyo fin es la educación, mientras que para el deporte lo constituye la realización y expresión sociocultural”. Así, entonces, existe una “estrecha interrelación entre educación física

y deporte y el papel del Deporte no sólo como un fin en sí mismo (deporte de alto rendimiento) sino como un medio educativo de la educación física” (López Rodríguez, 2003). De tal manera, “la educación física como ciencia no puede ser vista desde una perspectiva tradicional como conocimiento puro, como teorización, sino desde una visión que integra las diversas dimensiones del trabajo científico, lo cual le imprime un verdadero carácter de ciencia”.

En esa vía, sobre si la educación física es ciencia o disciplina existen diversos conceptos. Por ejemplo, Zeuner (Portela Guarín, 2001), “reduce la ciencia deportiva a la educación física, intentando definirla como ciencia a partir del concepto movimiento; por lo tanto, su objeto de estudio es científico, haciendo que la educación física se le tome como un medio central apoyada en ciencias auxiliares”. Así mismo, Groll considera que “el objeto o el ámbito de estudio de la educación física es un fenómeno cultural y problema social que son los ejercicios físicos con sus múltiples repercusiones en el terreno de la educación entendiendo por ejercicios físicos todas las formas de actividad corporal” (Portela Guarín, 2001).

En el mismo campo, José María Cagigal (Portela Guarín, 2001) salvaguarda el carácter científico de la Educación Física, adscrita a las ciencias pedagógicas, al considerar que “la educación física va estructurando sus conocimientos, se esfuerza por estandarizar internacionalmente los métodos de observación, [...] y delimita su objeto propio, concretándolo en el hombre en movimiento o en cuanto capaz de movimiento, con todas sus consecuencias culturales”.

El profesor Henry Portela Guarín (2001), cuyo trabajo hemos venido referenciando, advierte que J. Rodríguez (1998) y su grupo de la Universidad de Granada, con base en los trabajos epistemológicos de José María Cagigal, pone en evidencia su posición sobre el estatus científico de los estudios sobre educación física y deporte y su adscripción a las ciencias pedagógicas; de ahí la conveniencia de remitirse a tales referencias. De esta manera, al analizar los requerimientos que se reclaman para ser ciencia advierte que sus argumentos denotan consistencia respecto a las metodologías, y encuentran caminos orientados a las ciencias biológicas, otros a los métodos pedagógicos, pero todos ellos sistemáticos, estandarizados y objetivos.

Respecto al cuerpo de conocimientos, la abundancia de investigaciones y las obras que tratan el ejercicio como parte de la vida, de la cultura sitúan a la educación física como ciencia de la educación, y cuyo objeto de estudio es para Cagigal (Portela Guarín, 2001), “el hombre


en movimiento y las relaciones creadas a partir de esa actitud y aptitud”.

Así, aun cuando uno y otro autor se inclinen por un concepto que defina a la Educación Física como ciencia, ello nos es innegable al tener bien en cuenta que ésta dispone de una conceptualización, una metodología y una epistemología. La educación física, sin más, se enmarca como una rama especializada dentro de las ciencias de la educación; aunque vista en su sentido amplio, constituye un término genérico abarcador también de las ciencias del movimiento humano. Cuenta hoy día, además, con un sistema de conocimientos científicos y tecnológicos consolidado, con procesos de investigación en este campo que permiten obtener nuevos conocimientos y una profesión debidamente institucionalizada, portadora de su propia cultura –cultura física– y con funciones sociales bien identificadas por esferas de actuación (López Rodríguez, 2003).

Aun con todo, la llamada crisis de la educación física en el orden de lo epistemológico y conceptual se sigue esgrimiendo con solidez demostrable, como objeta Luz Elena Gallo Cadavid (2007: 2), al poner en evidencia las falencias irrefutables de esta disciplina: “la diversidad de prácticas corporales y la escasa reflexión teórica; la poca claridad acerca de criterios y principios para la selección de contenidos y sus fundamentos pedagógicos; la falta de identidad que tiene el saber; la poca apropiación que tiene para construir bases conceptuales que movilicen las concepciones tradicionales acerca del cuerpo y el movimiento; y la resistencia al cambio”. En esencia, es incuestionable pasar inadvertidas las dificultades que afronta esta disciplina, ese “campo del saber” que es la educación física, “en medio de una crisis epistemológica y profesional, debido a la diversificación de sus prácticas” (Pinillos García, 2007), más aún cuando la tradición y la costumbre, al lado de los problemas actuales –que subyacen en esa amalgama de confusión conocida como posmodernidad, que considera todo punto de vista como válido, y que se constituye en respuesta a todos los problemas, a su resolución inmediata en el aquí y ahora (Murcia Peña, 1997)–, ponen en evidencia las dificultades en el ejercicio profesional docente, y ello se advierte en los datos que muestran cómo a pesar de haberse invertido enormes sumas de dinero y esfuerzos en la formación permanente de maestros con el fin de cambiar las prácticas individuales y mejorar el rendimiento académico el cambio real ha sido poco significativo. Y ello es evidente si en la formación de maestros, en cuanto a las nuevas disciplinas, escasamente se clarifica el desarrollo o estado epistemológico, y sólo las discipli-

nas se asumen como contenidos sin una real conversión didáctica (Forero Rodríguez, 2003).

Sin embargo, si tenemos en cuenta los argumentos que atrás hemos venido sosteniendo, lo anterior no deja de ser impugnable, con invitación a debate. Así, entonces, la crisis que afronta la Educación Física, cuando existe todo un sistema que la promueve desde bases concretamente sólidas, al contar con un rico bagaje conceptual, epistemológico y con un rico acervo investigativo, en to-

dos los campos y aun en la búsqueda de nuevos objetos de estudio (Murcia Peña, Orozco y Dussán, 2003), bien merece una revisión, directamente desde la propia experiencia, y cuya tarea, como es indudable, corresponde a los maestros de Educación Física, tanto por promover no sólo su disciplina, sino de enriquecerla conociéndola más y aportando tanto a los campos de estudio actuales como aquellos que los requerimientos sociales cotidianamente están señalando. 

Referencias

- Ayers, M. (1998). *Locke. Ideas y cosas*. Bogotá: Editorial Norma.
- Casallas Rodríguez D. A. y Sierra Ballén, H. D. (2007). *La educación física: un hecho social desde la condición humana. Por un replanteamiento y autoevaluación para maestros y futuros docentes de educación física*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, s. p.
- Correa Olarte M. I. y Martínez, N. T. (2006). "El pensamiento del profesor de Educación Física: Un acercamiento a las prácticas educativas institucionales". *Revista Lúdica Pedagógica*, 2(11). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Descartes, R. (1976). *Discurso del método*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Forero Rodríguez, F. (2003). Cambio de la formación del maestro universitario. En Varios autores. *Lecciones y lecturas de educación*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 255-279.
- Fraile Aranda, A. (2003). Nuevos caminos para la formación del profesorado en educación física. *Kinesis*, 36. Armenia, Quindío.
- Gallo Cadavid, L. E. (2007). La educación física y su anclaje en la tradición platónica cartesiana. Investigación sobre el pensamiento de los principales autores de la educación física contemporánea en Colombia. Texto elaborado para *Lúdica Pedagógica*, revista virtual. Facultad de Educación Física. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. s. p.
- Hartnack, J. (1982). *Breve historia de la filosofía*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Le Boulch, J. (1984). *El Movimiento en el Desarrollo de la Persona*. Barcelona: Editorial Paidotribo. Citado por Portela Guarín, H. (2001).
- López Pastor, V. y otros. (2005). ¿Qué educación física hemos vivido?. Analizando nuestro saber profesional a partir de historias de vida. *Lúdica Pedagógica*, 2(10). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- López Rodríguez, A. (2003). ¿Es la educación física, ciencia? *Revista Digital*, 9(62). Buenos Aires. Disponible en <http://www.efdeportes.com/>
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las Ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos-Editorial del Hombre.
- Martínez N. y Oliveros, D. (2002). La investigación de los profesores en la Facultad de Educación Física de la UPN. Una aproximación conceptual sobre los resultados. *Lúdica Pedagógica*, 1(7). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Murcia Peña, N. (1997). Tendencias alternativas de la Educación Física. Una mirada hacia el tercer milenio. *Kinesis*, 23. Armenia, Quindío.
- Murcia Peña, N., Orozco, P. y Dussan, C. (2003). Sistema de evaluación para la creatividad en la motricidad humana. *Kinesis*, 35. Armenia, Quindío.
- Oliveros, D. I. (2003). Hacia una educación física centrada. *Vida Pedagógica. Gaceta para la comunicación*, 2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Panqueva, J. (1998). Concepciones, teorías, modelos y tendencias curriculares. *Memorias VII Congreso Colombiano de Educación Física y Recreación*. Manizales. Citado por Portela Guarín, H. (2001).
- Perafán Echeverri, G. A. (2000). Epistemologías del profesor y enseñanza de las ciencias: hacia un concepto adecuado acerca de las epistemologías de los profesores de física. *Pedagogía y Saberes*, 15. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán Echeverri, G. A. (2002). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. Orígenes y desarrollo. *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debates y perspectivas internacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pinillos García, J. M. (2007). La pedagogía y la motricidad humana, una condición de posibilidad para la construcción de un episteme de la educación física en la perspectiva del desarrollo humano en Colombia". Texto elaborado para *Lúdica Pedagógica*, revista virtual. Facultad de Educación Física. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. s. p.
- Plant, R. (1998). *Hegel. Religión y filosofía*. Bogotá: Editorial Norma.
- Platón. (1981). *Diálogos*. México: Editorial Porrúa.
- Portela Guarín, H. (2001). La epistemología en la Educación Física. *Revista Digital*, 7(37). Buenos Aires. Disponible en <http://www.efdeportes.com/>
- Sciaccia, M. F. (1954). *Historia de la filosofía*. Barcelona: Editorial Luis Miracle.
- Téllez, F. (1985). *De la praxis*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vargas Guillén, G. (2007). Espacios de acción de la filosofía en la sociedad. Varios autores. En *¿Enseñar filosofía!* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vigarello G. (2005). (Dir.). *Historia del cuerpo. Del Renacimiento a la Ilustración*, vol. I. Madrid: Taurus.