

# INTERVENIR VS. REPRESENTAR: LA EDUCACION FÍSICA ENTRE LA LEGITIMACIÓN TEÓRICA Y LA INTERVENCIÓN PRÁCTICA

---

**María Natalia Zavadvker**

## **Resumen**

El artículo propone una serie de reflexiones epistemológicas sobre la identidad disciplinar de la Educación Física, argumentando que la misma surgió originariamente como intervención práctica, en respuesta a demandas específicas del medio social, y sólo *a posteriori* construyó su marco teórico forzada por el imperativo social de legitimación científica. Paralelamente, al tratarse de una disciplina eminentemente aplicada, su finalidad última no es la descripción objetiva de un aspecto de la realidad (en este caso el cuerpo en movimiento), sino la intervención práctica sobre el mismo. La Educación Física, a diferencia de las ciencias teóricas, básicamente comprometidas con el valor de la verdad, puede comprometerse con múltiples y disímiles valores, atinentes tanto a los medios para alcanzar sus objetivos, como a los propios fines perseguidos, en función de las metas pedagógicas que se proponga.

## **Abstract**

A series of reflections on Physical Education's disciplinary identity are offered, arguing that it initially arose as a practical intervention in response to specific social demands, and only erected its theoretical framework *a posteriori*, forced by the social imperative of scientific legitimation. Being an eminently applied discipline, its ultimate goal is not objective description of an aspect of reality -the body in movement, in this case- but practical intervention on it. Physical Education, in contrast to theoretical sciences basically committed to the value of truth, can relate to many and dissimilar values, concerning both the means to forward its ends, and the ends themselves, dependent on intended pedagogical objectives.

En este artículo quisiera contribuir con algunas modestas consideraciones tendientes a introducir un poco de claridad en el intrincado problema de cómo categorizar a la Educación Física en el marco de las prácticas humanas disciplinariamente circunscriptas y académicamente consolidadas. Este tema ha sido objeto de muchos años de reflexión, no siempre afortunada, en el marco de la cátedra de Epistemología para la Lic. en Educación Física, en la que ejerzo la docencia junto a la profesora Graciela Gómez de Andrés. Con la profesora Gómez nos hemos fijado dos objetivos primordiales para nuestra asignatura:

- Por un lado, que los contenidos de la misma realmente sirvan para tender un puente entre la reflexión epistemológica, de carácter teórico, y la praxis real de los alumnos de la carrera, muchos de los cuales ya se desempeñan como

profesionales (especialmente docentes) al momento de cursar nuestra asignatura. En otras palabras, creemos que la materia podrá ser verdaderamente aprovechada en la medida en que sea capaz de promover instancias de reflexión conjunta entre docentes y alumnos, en lugar de consistir en un acopio de recetas universalmente aplicables e impuestas verticalmente, que prescriban los pasos a seguir para una “correcta” investigación científica, con independencia de su ámbito de aplicación. El objetivo principal es, entonces, que los alumnos adquieran herramientas epistemológicas que les permitan reflexionar sobre su propia práctica, pero al mismo tiempo aporten a los docentes conocimientos específicos de su propio dominio disciplinar (la Educación Física), imprescindibles para ir construyendo una progresiva articulación conjunta entre ambos campos del saber.

- El otro objetivo es proporcionar al alumno ciertas pautas metodológicas para que pueda formular y desarrollar un proyecto de investigación con la mayor rigurosidad posible dentro de su área, con la expectativa de que dichos conocimientos se plasmen en las futuras tesinas para acceder al grado de licenciados. Pero una vez más se trata de proporcionar principios de procedimiento muy generales que deben ser necesariamente adaptados a las particularidades de la disciplina, como así también a las posibilidades y limitaciones reales (viabilidad) de las investigaciones empíricas en un terreno tan complejo como el de la Educación Física. De allí que sigue siendo indispensable para nosotras el interiorizarnos lo más posible en las especificidades y las posibles líneas de investigación en el vasto campo de la Educación Física, para lo cual se requiere una vez más del intercambio interdisciplinar entre los docentes de Epistemología y la comunidad académica de Educación Física.

### **“Obstáculos epistemológicos” a la hora de entender la Educación Física**

A menudo resulta inevitable que, cuando uno quiere acercarse a la comprensión de un asunto nuevo y relativamente desconocido, emplee inconscientemente las herramientas mentales que le resultan familiares y cercanas, por estar habituado a ellas tras largos años de formación en el marco de cierta cosmovisión del mundo (lo que Kuhn popularizó como “paradigma”). En otras palabras, intentamos apresar un nuevo dominio cognoscitivo apelando a nuestros esquemas previos, con toda la carga de

prejuicios que éstos conllevan. Creo que en gran medida nuestra formación académica en el área de la Epistemología (que a su vez es subsidiaria de otro campo del saber eminentemente teórico: la Filosofía) operó como “obstáculo epistemológico” a la hora de ayudarnos a entender la esencia de la Educación Física, aquello que le proporciona su verdadera razón de existir como práctica humana y social. Esto se debe a que en general la reflexión y la formación epistemológica nacieron íntimamente ligadas al análisis de lo que sucede en el campo de investigación en ciencias básicas, es decir, aquellas movilizadas por un interés eminentemente teórico (conocer la realidad tal cual es, sin otro afán que el de alcanzar la verdad por la verdad misma, vale decir, una representación de la realidad lo más ajustada posible al objeto representado). Por otra parte, la mayoría de los filósofos aún seguimos “pegados” a la noción originaria de ciencia surgida en el marco de la tradición griega, vale decir, como una actividad puramente teórica y contemplativa, ajena a las urgencias de la vida práctica, y, por lo tanto, “descontaminada” de todo elemento utilitario. Sin embargo, la realidad es que, en la mayoría de los casos, las ofertas académicas de grado superior vinculadas a un área determinada del saber no surgieron como consecuencia de la consolidación de un dominio disciplinar determinado, para luego intentar aplicar dicho dominio a la resolución de problemas prácticos específicos. Por lo general, los hechos se dieron precisamente a la inversa: primero surgieron ciertas demandas provenientes del entorno social, y fueron éstas las que forzaron la necesidad de la aparición y progresiva consolidación de una serie de campos o dominios del saber, de los que la sociedad espera cierta capacidad resolutive, vale decir, aptitudes para satisfacer de manera eficiente las necesidades sociales que originalmente le dieron su razón de existir. Ejemplos de esto son la necesidad de curar enfermedades, de educar a las nuevas generaciones, de construir viviendas y obras públicas, de tratar patologías mentales, de promulgar leyes, de combatir el delito, de defender los intereses de las partes en una disputa, de educar la motricidad para fines diversos, etc.

Al mismo tiempo, dichas demandas del medio se reactualizan y modifican constantemente, obligando a los campos disciplinares a actualizarse a su vez para amoldarse a situaciones nuevas. Aun hoy en día cuando surgen nuevos dominios disciplinares que se plasman en renovadas ofertas académicas, éstos aparecen en su mayoría como consecuencia de la necesidad de responder a nóveles demandas sociales, las cuales no pueden ser plenamente resueltas por los campos del saber tradicionales. Así, por ejemplo, el enorme desarrollo y expansión de los medios de comunicación

impulsa la creación de carreras como la de Ciencias de la Comunicación o Comunicación Social; la problemática del abuso de drogas promueve la necesidad de crear especializaciones en adicciones y toxicología, etc.

Al mismo tiempo, algunas disciplinas pueden caer en desuso o reformularse por completo como consecuencia de los cambios científico-tecnológicos (carreras como la de Taquígrafo o Analista de sistemas hoy en día, o bien quedaron completamente obsoletas, o bien su contenido cambió por completo para *aggiornarse* a las constantes innovaciones tecnológicas). Esto nos estaría indicando que las modificaciones sufridas en el interior de una disciplina no responden exclusivamente a una lógica interna (los avances que se dan naturalmente en el campo de dicho conocimiento), como si la actividad científica fuese una isla cuya racionalidad opera completamente al margen de factores sociales extrínsecos. Si bien es cierto que esto es lo que generalmente sucede en el caso de las ciencias básicas, cuya evolución hasta cierto punto depende del desarrollo intrínseco de la disciplina, la investigación en ciencias aplicadas no suele ser impermeable a las demandas y requerimientos de distintos actores provenientes del medio social, demandas que a su vez se van modificando y resignificando en el curso de la historia.

Estas consideraciones pretenden llamar la atención respecto del prejuicio, dominante casi exclusivamente en la comunidad filosófica, según el cual la relación primera y originaria del hombre con el entorno que lo rodea es de tipo cognitiva, como diría Heidegger, de “ser ante los ojos”. La historia de la humanidad, por el contrario, parece mostrar que el vínculo cognitivo con la realidad es de carácter subsidiario y aparece *a-posteriori*, en tanto estrategia instrumental al servicio de la necesidad más urgente de contrarrestar de manera eficiente las presiones de nuestro entorno vital, transformándolas no sólo en oportunidades de supervivencia, sino en medios para incrementar nuestro bienestar y calidad de vida. La relación de tipo cognitiva o representacional con el mundo, en el cual éste último es “objetivado”, vale decir, transformado en objeto de estudio, parece requerir de cierta toma de distancia posterior.

La Educación Física sufrió los mismos avatares que muchos otros campos del saber; vale decir, surgió como disciplina cultivada en ámbitos de formación terciaria y universitaria, antes de que las múltiples prácticas vinculadas a la enseñanza y optimización de la actividad física tuvieran el tiempo suficiente de consolidarse como un cuerpo teórico unificado y coherente. En otras palabras, el entorno social forzó la creación de instituciones universitarias dedicadas a la formación de especialistas en

dicha área, puesto que distintos actores sociales requerían de tales servicios; y sólo una vez que estas instituciones comenzaron a existir “de facto”, se inició la tarea (desde luego, aún no concluida y en permanente proceso de consolidación) de ir sentando “sobre la marcha” las bases y criterios epistemológicos capaces de regular y normativizar dichas prácticas. Esta situación no es privativa de la Educación Física, sino común a una gran cantidad de disciplinas que aparecen en determinados momentos históricos y contextos culturales como vías de canalización de ciertas demandas sociales, de modo tal que existe un amplio consenso respecto de su importancia y utilidad práctica. Sin embargo, no existe tal claridad y consenso a la hora de determinar con exactitud los fines perseguidos (que en el caso de la Educación Física son enormemente variados), los medios más idóneos para alcanzarlos y cuál es la contribución exacta de una formación teórica de nivel superior a la práctica concreta. Como ejemplos de otras carreras que atraviesan problemáticas similares podríamos citar las de Periodismo, Pedagogía, etc.. La enorme difusión social e importancia de los medios de comunicación hace suponer de manera bastante sensata que el periodista debería ser un profesional serio, culto e informado, y poseer una serie de destrezas que justificarían una formación universitaria. Ahora bien, una vez instituida dicha formación, no resulta tan obvio determinar qué tipo de contenidos teóricos generales necesitaría un periodista para formarse como tal. Si se supone que debiera tener cultura general ¿acaso debería tener asignaturas que cubran todas las temáticas posibles acerca de las cuales le podría tocar hablar o escribir en el futuro? En el caso de la Pedagogía, nadie dudaría de la importancia de que un proceso socialmente tan crucial como la educación de las nuevas generaciones no merezca ser objeto de tratamiento universitario, pero en los hechos resulta cuestionable que profesionales que nunca ejercieron la docencia en algún nivel o disciplina en particular, estén habilitados para prescribir ciertas pautas a los docentes desde un lugar exclusivamente teórico. ¿Y no sucede acaso lo mismo con el conjunto de ciencias básicas que conforman los fundamentos teóricos de la Educación Física (Anatomía, Fisiología, Psicología, Sociología, Pedagogía, Biomecánica), en la medida en que sus objetos de estudio no pertenecen directamente al campo específico de la actividad física, y, por sobre todas las cosas, que los profesionales de dichas áreas *nunca lidiaron directamente con estas prácticas?*

En otras palabras, todas estas disciplinas (a las que podríamos denominar genéricamente “ciencias aplicadas”) surgen frente al interés de manejar o resolver

situaciones de la vida práctica, y al buscar consolidarse como cuerpos teóricos se enfrentan con un mismo problema fundamental: el de la articulación entre los conocimientos teóricos y el desempeño práctico, o, dicho de otro modo, el de la “operatividad” o eficacia práctica del conocimiento teórico. La relación entre la teoría y la práctica se torna conflictiva desde el momento en que ambas parecen pertenecer a dominios separados y hasta inconexos. De este modo, si se privilegia la teoría por encima de la praxis, esto redundará en una aplicación verticalista y unilateral de “recetas” emanadas de disciplinas que, desde una posición externa y ajena a las condiciones propias de la práctica concreta, pretenden ocupar el lugar de únicos saberes legítimos. Así, por ejemplo, un médico deportólogo se considerará capacitado para evaluar de manera tajante las aptitudes físicas de sus pacientes y prescribir en consonancia la cantidad y modalidad de ejercicios que tal sujeto estará en condiciones de realizar, aun cuando él mismo nunca haya “movido un dedo”.

En la vereda opuesta se situarán quienes consideran que la única fuente legítima de aprendizaje es la experiencia práctica acumulada (como si los criterios que “naturalmente” regulan tales prácticas no tuvieran que ser ellos mismos objeto de revisión y consideración reflexiva), y los aportes teóricos no son más que palabrerío vacío y pérdida de tiempo. El problema parece residir en que cada una de estas instancias (teoría y práctica) son ocupadas por sujetos diferentes (los especialistas en las disciplinas básicas, por un lado, y los profesores de Educación Física, por el otro), cuando lo ideal pareciera ser que ambas se integren en un único sujeto capaz de reflexionar críticamente valiéndose de las herramientas teóricas aprendidas, pero aplicándolas a situaciones reales emanadas de su desempeño práctico, y al mismo tiempo siendo capaz de cuestionar esas mismas herramientas teóricas a la luz del aprendizaje acumulado en su desempeño profesional, de modo tal que ambas instancias se retroalimenten mutuamente.

### **¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación Física?**

Mucho se ha discutido (y se lo sigue haciendo) sobre el objeto particular de estudio de la Educación Física: ¿el cuerpo? ¿la motricidad? ¿la acción motriz? A mi modo de ver la identificación de la Educación Física como una disciplina que estudia algún aspecto de la realidad como si ese fuera su *fin en sí mismo*, tal como sucede con las ciencias básicas, conduce a una serie de equívocos, a menudo insalvables. Esto se debe a que, cuando se afirma que una disciplina estudiará una porción determinada del

mundo fenoménico, se entiende hasta cierto punto que su objetivo es develar una serie de leyes preexistentes relativas al funcionamiento de dichos fenómenos tal *como se nos presentan de manera natural*. En otras palabras, las disciplinas teóricas procuran desentrañar *lo que hay*: ciertos patrones regulares en el comportamiento de determinado orden fenoménico, que subsisten como tales con independencia de nuestra intervención sobre los mismos. De este modo, el objetivo último será un *acercamiento progresivo a la verdad*, mediante el empleo de descripciones y representaciones lo más ajustadas posibles a los hechos que se pretende abordar.

Por el contrario, la Educación Física, como su nombre lo indica, no tiene como fin último conocer y describir las leyes (anatómicas, fisiológicas, biomecánicas, orgánicas, de desarrollo, etc.) que rigen las diversas actividades motrices en circunstancias “normales”, sino que se vale de dicho conocimiento (al que se suman otros provenientes de diversas áreas —ciencias formales, naturales, humanas y sociales, etc.—) como un medio para modificar y manipular su objeto de estudio en un determinado sentido y persiguiendo determinadas intenciones. Estas pueden ser enormemente variables dependiendo, entre otras cosas, del tipo de deporte o actividad física de que se trate (y, por lo tanto, de las diferentes destrezas motrices que dicha actividad pretenda explotar); o de las metas pedagógicas prefijadas, las cuales pueden variar aun tratándose del mismo deporte o actividad (alto rendimiento, recreación, integración social, rehabilitación motriz, etc.). De este modo, mientras que las ciencias básicas parecen estar comprometidas básicamente con un único objetivo: el de *alcanzar la verdad*, vale decir, apresar una realidad dada *tal como ésta se nos presenta*; el objetivo primordial de la Educación Física es, en tanto práctica pedagógica, *intervenir sobre la realidad*, procurando modificarla en algún sentido o dirección. De tal modo, resulta evidente que la Educación Física no puede gozar de un acuerdo unánime y generalizado, no sólo respecto de los medios o prácticas más idóneas para alcanzar sus fines, sino, más aún, de los fines mismos perseguidos en dicha intervención educativa (y, por lo tanto, de los valores implicados en tales fines), puesto que los mismos dependerán de las circunstancias particulares implicadas en cada situación.

Sin embargo, más allá de los múltiples objetivos colaterales implicados en la enseñanza de destrezas físicas, podríamos llegar a cierto consenso general en torno del supuesto básico de que toda educación de la motricidad persigue la *optimización* del movimiento. Aun cuando no toda práctica educativa aspire al alto rendimiento, se supone que si no se buscara optimizar ciertas acciones motrices para que respondan a

ciertos fines prefijados por el deporte o disciplina en cuestión, el propio concepto de “educación física” carecería de sentido. Así, por ejemplo, aun cuando se enseñe fútbol a un grupo de chicos marginales con el objetivo de “alejarlos de la droga”, o de que aprendan a crear lazos cooperativos al funcionar como equipo; o se enseñe yoga a empresarios para que bajen su nivel de estrés, o gimnasia localizada con fines estéticos, etc., nada de eso elimina la especificidad del fin más inmediato, vale decir, aprender lo más correctamente posible las técnicas adecuadas para la ejecución de la destreza en cuestión.

Si no existiera la pretensión explícita de transmitir el conjunto de prácticas motrices adecuadas para la ejecución de las destrezas propias de cada disciplina deportiva, entonces es probable que ni siquiera puedan lograrse de manera idónea otros objetivos (por ejemplo, con una gimnasia localizada mal realizada no se podría alcanzar el objetivo estético de modelar el cuerpo, y si el empresario en cuestión no aprende correctamente las técnicas de respiración y relajación propias del Yoga, no logrará disminuir adecuadamente su nivel de estrés). En síntesis, podríamos reformular lo antedicho alegando que sería deseable efectuar una discriminación entre dos tipos de objetivos:

- Los objetivos “mediatos”, vinculados a las diversas metas que se fija, por un lado, el sujeto que desea realizar una actividad física determinada; y, por el otro, el docente cuando aspira consciente o inconscientemente a que sus alumnos alcancen determinados logros (no necesariamente vinculados estrictamente a la actividad deportiva como tal). Como ejemplos del primer caso podríamos citar el deseo de un usuario de hacer actividad física para “desenchufarse de sus tareas cotidianas”, “descargar tensiones”, “adelgazar”, “ocupar el tiempo libre”, “asumir un desafío”, etc. Como ejemplo del segundo, un docente de escuela media puede plantearse para sus alumnos objetivos tales como “incrementar la motivación”, “favorecer la desinhibición y el contacto social”, “contribuir a que los chicos superen miedos y obstáculos psicológicos”, etc.
- El objetivo inmediato, vale decir, el correcto aprendizaje de la técnica en cuestión. Dicho objetivo podría, hasta cierto punto, ser tomado como un *fin en sí mismo*, en la medida en que constituye, en algunos casos, el único medio o instrumento para la consecución de algunos de los objetivos “mediatos”. Si bien es posible que un docente (o un alumno, o sus padres, o la comunidad en general) se planteen objetivos didácticos cuya realización no requiera de manera

imperativa del aprendizaje más adecuado posible de la técnica, por lo general dichas metas no excluyen la deseabilidad de que tales deportes sean correctamente aprendidos.

- También podríamos hablar de objetivos *colaterales*, vale decir, no buscados explícitamente, pero que aparecen como “saldo” del aprendizaje obtenido. Dichos “efectos colaterales” podrían ser tanto positivos como negativos, y referirse a aspectos estrictamente físicos o a aspectos psicoafectivos. Por ejemplo, algunas actividades físicas contribuyen en general a mejorar la respuesta inmune, aumentar la expectativa y calidad de vida, etc. (beneficios físicos colaterales), mientras que otros favorecen la aparición de lesiones o malformaciones específicas y diversos problemas de salud (perjuicios físicos). Al mismo tiempo, ciertos deportes pueden implicar beneficios psicológicos para algunos sujetos bajo ciertas condiciones (refuerzo de la autoestima, de la solidaridad grupal —si se trata de deportes en equipo—, mejoras en el estado de ánimo, alejamiento de ciertos vicios, etc.), mientras que otras condiciones —por ejemplo, el estar sometido a exigencias y presiones desmedidas— pueden arrojar resultados no tan favorables (refuerzo del individualismo y el espíritu competitivo, incremento de la ansiedad y el stress, etc.).

## Conclusión

En síntesis, este modesto análisis pretendió poner de manifiesto la especificidad de aquellas disciplinas que, como la Educación Física, podrían enmarcarse en el rubro de las “ciencias aplicadas”<sup>1</sup>. Mientras las ciencias básicas (sin ser axiológicamente neutras, como se admite en la actualidad) al menos parecen encontrarse comprometidas con un único valor: el de la verdad; y por lo tanto con una única meta: la de alcanzar las mejores explicaciones y representaciones posibles de los hechos; las ciencias aplicadas pueden estar comprometidas con múltiples valores y fines. Algunos son fijados “desde dentro” por la misma disciplina; otros surgen ante la necesidad de dar respuesta a demandas externas provenientes del contexto social. Algunos se refieren a la finalidad inmediata y más claramente manifiesta que persigue toda educación física o motriz: la

---

<sup>1</sup> Prescindo aquí del debate respecto de si la Educación Física debe ser considerada o no como ciencia, pues el término “ciencia” es, como cualquier otro concepto cuya significación ha ido variando con el tiempo, tan maleable, polisémico y sujeto a los avatares históricos, que primero deberíamos llegar a un acuerdo unánime acerca de su significado —cosa en sí mismo problemática— para recién estar en condiciones de evaluar las diversas prácticas a la luz de un criterio unívoco. Pero el establecimiento de dicho criterio es esencialmente problemático.

*eficiencia del movimiento* (en estricta relación con cada deporte o actividad física específica). Pero si adoptamos una concepción integral del ser humano, en lugar de percibirlo como un mero autómatas cuyas partes de su cuerpo pueden entrenarse en forma aislada y con independencia de su estado psíquico, y si consideramos, por ende, que su educación es también un fenómeno integral, debemos admitir que la Educación Física puede estar cumpliendo múltiples objetivos, y comprometiéndose a su vez con múltiples y diversos valores que no son de ningún modo éticamente neutrales. Así, por ejemplo, no es lo mismo concebir la necesidad social de la formación física como una vía para el entrenamiento militar; que concebirla como una forma de terapia liberadora de presiones sociales; o como una forma de complementar y reforzar las destrezas intelectuales. En otras palabras, la educación de la motricidad puede ser un medio al servicio de una gran multiplicidad de metas, y creo que es responsabilidad de los docentes en el área el hacer explícito y poner en el centro del debate la discusión acerca de los fines mismos que se proponen en su desempeño práctico.