# EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EL SENTIDO FORMATIVO DE UN ÁREA QUE NO CUESTIONA LA TRADICIÓN.

**León J. Urrego Duque***

El presente texto tiene como propósito presentar una problemática que ha sido constatada con trabajo de campo y denunciada en otros contextos por varios autores: la imagen de una Educación Física parcializada en un tipo de valores culturales que promueven, ratifican y garantizan una tradicional imagen del cuerpo: un cuerpo instrumento para atender a las instituciones deportivas y médicas. Un cuerpo que es susceptible de tratamiento pedagógico a partir de la enseñanza y evaluación de conceptos, procedimientos y conductas.

El texto sugiere también, en forma de análisis, algunas condiciones que han influido para que este fenómeno de anclaje en la tradición siga operante e incuestionable, entre ellas: la superación de la idea de neutralidad y objetividad de la ciencia, el saber y el conocimiento; la incidencia de poderes o factores sociales (economía, ideología, cultura) en el conocimiento; las perspectivas en las que se puede asumir la formación de profesores del área. Intentaré detenerme en los puntos que considero importantes con respecto a la problemática en cuestión y adjuntaré análisis propios y de otros autores con el fin de intentar comprensión.

## 1. LÍNEAS PARA ASUMIR UN DEBATE CLÁSICO: LA ESCUELA Y LA POSIBILIDAD DE UNA FORMACIÓN CORPORAL.

La educación física escolar se presenta problemática, confusa o contradictoria; el paso del tiempo y la creciente cualificación de la profesión no parecen cambiar mucho el paisaje en el cual se forman los seres corporales. Me refiero a que los cursos, las clases, las prácticas pedagógicas implementadas en los escenarios de las instituciones educativas parecen continuar ancladas en la tradición.

---

* Docente Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia, urrego1979@yahoo.es

Las iniciativas implementadas en Colombia en las últimas décadas, como las reformas a las normativas educativas;[1] el establecimiento por parte del Ministerio de Educación Nacional de unos lineamientos curriculares para la Educación Física, la recreación y el deporte; las reformas en algunas instituciones universitarias implementadas en los currículos y planes de formación de profesores encargados de la Educación Física escolar; el diseño y difusión de herramientas o "guías"[2] para el apoyo y la cualificación del personal encargado del área en la escuela, no parecen tener el impacto esperado.

Basta con leer los presupuestos de los lineamientos curriculares o las "guías" y contrastarlos con las prácticas pedagógicas realizadas en algunas instituciones[3] para que se patenticen claras contradicciones, que se manifiestan en la permanencia de una tradición que ha instaurado una hegemonía, que concibe la práctica educativa como una labor técnica de transmisión de contenidos, métodos y actitudes para la reproducción y mantenimiento del orden establecido.

Es frecuente encontrar en los eventos académicos, e incluso en los cursos formativos de profesores de Educación Física, reclamos sobre orientaciones claras y exactas que atiendan las clásicas preguntas: ¿Qué contenidos le competen a la Educación Física en la escuela? ¿Cómo enseñar y evaluar los mismos? Se tiene por aceptado que es en la universidad y en los escenarios investigativos o en los eventos académicos donde se dan las orientaciones para resolver estos interrogantes. Es decir, se acepta que existe una jerarquía en la profesión, donde

---

1. Constitución Nacional de 1991, Ley 115 de 1994, Ley 181 de 1995, Ley 715 de 2001.

2. *Guía para la Educación Física*, editada por el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, 2003.

3. En el marco de la investigación *Sentido de la formación del profesorado: sus orientaciones institucionales y significado profesional en la educación física*, se realizaron visitas entre los meses de Junio y Julio a varias instituciones en el departamento de Antioquia-Colombia (dos municipios en el suroeste, uno en el norte, uno en el oriente y otro en el occidente), tanto públicas como privadas; en las visitas se realizaron registros visuales y entrevistas no estructuradas a los docentes encargados de la educación física.

un tipo de profesionales son los encargados de aplicar los conocimientos (el profesor) que otro tipo de profesionales (los expertos) han diseñado.

Prueba de ello es el diseño centralizado de los insumos curriculares para conducir el área, que además es muy agradecido por el tipo de profesionales que se limitan a consumirlos. Paradójicamente, los insumos —guías, lineamientos— son exigidos como indispensables para poder realizar la Educación Física como materia escolar a partir de un direccionamiento claro desde el centro. Podría interpretarse esta relación entre profesional "experto" y profesional "encargado de aplicar" como una lógica de dependencia.

Me distancio de dicha lógica, y sin pretender prescribir soluciones y respuestas definitivas a los interrogantes clásicos antes aludidos, en este espacio académico quiero más bien transmitir mis inquietudes sobre el sentido que podría tener una Educación Física en la escuela. Asumo de entrada que el área nunca se ha regido por los diseños, guías y modos que se elaboran desde los escenarios de actuación de los "expertos"; más bien pienso que ella se constituye y conforma en contextos sociales y culturales determinados y que son éstos los que le dan vigencia a la profesión, a sus problemas, sus contenidos, sus prácticas y sus modos de evaluar. ¿Qué es lo que tiene vigencia hoy con respecto a la Educación Física?

Cuando se dirige una pregunta hacia el sentido que puede tener una Educación Física escolar se está evocando la pregunta por el por qué de la Educación Física, que remite directamente al interrogante por el ser de la misma, y no puede confundirse en ningún caso con la pregunta por las competencias laborales requeridas en determinado momento histórico. Si bien cada tiempo y espacio tienen influjos y exigencias particulares hacia el área, esto no debería alterar radicalmente la misión y objetivos que ella tiene para con los seres humanos.

Se trata más bien de una pregunta de carácter fundamental, un interrogante que debería ser asumido permanentemente desde el interior de la profesión. Sólo con la capacidad de reflexión de nuestros profesionales, enfocada en cada contexto específico, se puede dar sentido a la Educación Física.

¿Es fundamental una Educación Física escolar? ¿Cuáles serían los propósitos formativos de la misma? ¿Qué, quién o para qué se forma con ella? Preguntas que parecen ingenuas pero que considero deben estar presentes de forma

permanente si queremos pensar seriamente la disciplina como componente de una educación.

Afirmo entonces que la Educación Física es y ha sido condicionada y constituida socialmente; es decir, delimitada fundamentalmente por unas condiciones de posibilidades históricas y culturales que establecen lo que los seres pueden y deben hacer con sus cuerpos. El cuerpo es también una construcción social determinada por saberes, creencias y usos. Barbero (2006) señala que es un "hecho tan obvio como frecuentemente ignorado (...) la Educación Física ha sido intencionalmente diseñada para la transmisión de cultura (corporal)" (pp. 50-51).

Aceptando que la Educación Física ha sido intencionalmente diseñada para la transmisión de la cultura corporal, se acepta también que estudia y difunde prácticas corporales que están inscritas en la cultura. No hay que olvidar que la preocupación por el cuerpo en el ámbito escolar ha sido y es siempre operante y presente en todos los escenarios curriculares; sin embargo, su trámite se hace más evidente y directo en un campo específico: la Educación Física. Ella garantiza la transmisión de la cultura corporal a los seres sometidos al tratamiento pedagógico escolar. Así, "se convierte en un agente activo en la recreación de una forma muy concreta de arte del cuerpo, esto es, de cultura que ignora y discrimina unos modelos de ejercitación a favor de otros que difunde y glorifica" (Barbero, 2006, pp. 51).

Se configura entonces un campo escolar al cual le es encomendado el compromiso de la transmisión de valores culturales relacionados con el cuidado del cuerpo. La intención es institucionalizar, proyectar, regular o garantizar unos presupuestos mínimos de cuidado corporal, por diversos que éstos sean.

En Colombia los valores culturales que configuran históricamente este campo, según lo registrado y analizado en las investigaciones (García, Franco, García, Vásquez, & Urrego (2002), persiguen los siguientes intereses: uno, educar a un hombre que relacione su cuerpo con valores morales de conducta; otro, instruirlo a fin de que siga una postura corporal acorde con la disciplina e institución militar; uno más, adiestrar a un ser que atienda el cuidado de su cuerpo a partir de prescripciones higiénicas y saludables; y finalmente otro, educar a un ser para que guarde proporciones entre el trabajo intelec-

tual y el físico, es decir para que actúe conforme la lógica del ser humano dual (cuerpo-mente).

Conforme a estos intereses, se diseñaban las actividades, las clases, y los modos de valorar su asimilación; estos intereses obedecen también en su momento a lógicas más globales que afectan la cultura (contextos locales, ciencia-conocimiento, política, economía, etc.).

Estos valores culturales han cambiado. En ciertos períodos emergen o desaparecen intereses, de acuerdo con las lógicas que afectan la cultura. Hoy son otros valores relacionados con el cuerpo los que rigen o se manifiestan como dominantes en nuestra sociedad. Vázquez (2001) reseña tres aspectos que se inscriben en la tensión social y cultural actual donde "el cuerpo es el centro": la belleza, la salud y el rendimiento. Estos tres problemas se convierten en nuevas necesidades sociales y culturales, bajo lo que la autora denomina "culto al cuerpo". Con éste emergen tendencias que pretenden modelar, estereotipar, marginar o privilegiar tipos ideales de cuerpo.

Siendo así, ¿qué análisis y acciones les demandan estos valores contemporáneos a la Educación Física? ¿Se pueden perfilar o proyectar otro tipo de valores a la misma? ¿Seguirán vigentes hacia el futuro los valores que hoy lo son? Intuyo que son interrogantes que están ausentes de las prácticas profesionales en nuestra área.

Ya he aceptado que la Educación Física tiene que ver con la transmisión de la cultura corporal. Semejante tarea le corresponde a un campo que es fuertemente cuestionado y a su vez alabado, tanto social como académicamente, por garantizar un cierto tipo de modelo corporal. Entonces debo también reconocer que la cultura corporal que ha transferido el área a la sociedad es parcial, limitada o sesgada; ésta es una realidad en muchos escenarios y una denuncia recurrente en los trabajos de varios profesionales en diferentes contextos. (Ver: Evans, 2001; Barbero (2001), Fernández & Muros (2006) Crisorio (2003), Brancht (2003) y Taborda (2003).

Es limitado o parcial el tratamiento pedagógico que se le da al cuerpo. Para ganar comprensión se puede decir que se han privilegiado e instaurado unos valores culturales corporales y se han incrustado de cierto modo en la escuela,

en la cultura y en la vida cotidiana, de modo tal que hacen imposible visualizar otros modos de existir corporales, diferentes a los que se han aceptado como "los más valiosos".

La idea de hegemonía cobra importancia porque es en este fenómeno que se encuentran legitimados unos valores corporales en detrimento de otros. Este fenómeno social actúa saturando nuestra conciencia, de modo que el mundo educativo, económico y cultural, que vemos, y con el que interactuamos, se convierte en el único mundo, sin cabida para otros posibles o alternos. (Ver Apple (1986), Barbero (2001), Fernández & Muros (2006). Otra característica de la hegemonía es su carácter auto conservador, es decir, que diseña y despliega mecanismos para garantizar su permanencia.

Apple (1986) explica el papel que tiene la escuela en la transmisión y consolidación de hegemonías, pues es ella la encargada de la transferencia de la cultura, "procesa conocimientos (...) mejor legitima tipos particulares" (1986:54). Entre muchos atributos que se le pueden adjuntar a la escuela está el de garantizar el funcionamiento de las lógicas que regulan y tramitan nuestra vida cotidiana. Así, ella se encarga de la "Organización de sistemas, transmisión de presuposiciones ideológicas" (pp. 139-143). Los diseños curriculares escolares han copiado procedimientos o mecanismos que garantizan certeza en la operación de las lógicas que rigen nuestra vida, y que son socialmente aceptadas o vistas como "las más adecuadas".

Es en la escuela, como institución social, donde se gestiona y estimula la conservación o reproducción de los rituales, las tradiciones y los valores más relevantes de la cultura. También podrían decir los pedagogos más progresistas que es en esta institución donde pueden germinar los inicios del cambio de dichos rituales, tradiciones y valores, para propender a la emancipación de los hombres. Vista bajo el anterior supuesto, la Educación Física tendría una gran deuda con la emancipación: ¿está promoviendo cambios para emancipar el ser corporal? o por el contrario ¿simplemente se limita a reproducir sin crítica los valores corporales legados?

Recordando a Giroux (2001) parece ser que hemos olvidado que la educación es una práctica eminentemente política y ética y que no puede ser una

mera labor técnica; consideramos los conocimientos como algo que hay que consumir pasivamente, algo que se aprende sólo para superar un examen, una capacidad, habilidad o condición para... un requisito para...

¿A qué puede deberse el interés por continuar reproduciendo los valores corporales sin reflexión, crítica y comprensión? Sin tener una respuesta definitiva, creo que mucha responsabilidad la tienen las instituciones formadoras de profesores de Educación Física. Si definitivamente aceptamos el modelo jerárquico de "consumidores" y "expertos", damos por hecho que estos últimos son los que diseñan y reforman la Educación Física. En la lógica de producción de conocimiento tradicional —positivista, moderna—, el experto es un ser eminente que en su imagen encarna la autoridad académica y científica, por estar plenamente dedicado a la labor investigativa y de construcción de conocimientos.

El conocimiento, en sus diversas formas y aún más en su forma más "legitimada", la ciencia, participa como regulador de las lógicas que establecen lo esencial, como otorgador de autoridad al experto. Esto es válido para la Educación Física y para todas las disciplinas o ciencias. En diversos círculos académicos e intelectuales, es ampliamente aceptado el conocimiento como un dispositivo que estructura, regula y regulariza saberes, atendiendo también ciertos intereses; siguiendo a Kuhn (2004), Foucault (1970) y Bourdieu (2003), se pueden comprender claramente los alcances del influjo del conocimiento, el saber y la ciencia en la sociedad y también entender que son dispositivos portadores e instauradores de reglas que han sido configuradas por seres humanos.

## 2. LA CIENCIA, EL SABER Y EL CONOCIMIENTO NO SON NEUTRALES, LA EDUCACIÓN FÍSICA TAMPOCO LO ES.

Existe cierta creencia generalizada sobre el carácter neutral y en cierto modo independiente del conocimiento científico. En contra de esta idealización de la ciencia que la muestra objetiva, pura, evolutiva, progresista, clara y evidente existen ciertos mecanismos sociales que la determinan y le ejercen control, de tal suerte que regulan y orientan sus objetivos y en cierto modo inciden en sus resultados.

La comprensión de estos mecanismos y fenómenos se ha logrado gracias a los análisis históricos, filosóficos y sociológicos realizados, fundamentalmen-

te, a partir de la segunda mitad del siglo XX. Bourdieu (2003), por ejemplo, atribuye al trabajo de los sociólogos el haber abierto en diferentes grados la caja de Pandora que constituye la ciencia, pues ellos cuestionan fuertemente "la epistemología científica de tipo logicista (...) y reducen la vida científica a una vida social con sus reglas, sus presiones, sus engaños, sus robos de ideas, etcétera". Y afirma que la racionalidad, la objetividad y la verdad son unas normas socioculturales locales, unas convenciones adoptadas e impuestas por unos grupos concretos (pp.14-39).

Otro ejemplo del cuestionamiento a la ciencia lo formula Kuhn (2004), quien devela la existencia de "comunidades científicas" que se rigen por paradigmas y con ellos se adquiere "un criterio para elegir problemas", también procedimientos, y de algún modo soluciones "aceptables" para dicha comunidad (p. 79). En cierto modo, un paradigma es "un estado de la realización científica que es aceptado por una fracción importante de científicos y que tiende a imponerse a todos los demás" (Bourdieu, 2003, p. 34). Y con Foucault (1970) dimensionamos la noción de "régimen de verdad" que básicamente indica la interacción entre el poder y el saber.

Las anteriores ideas permiten hacer camino para comprender que la Educación Física es un espacio que tramita conocimientos, se ocupa de problemas, usa procedimientos, y que ella es también objeto de regulaciones, convenciones, consensos o imposiciones en sus problemas, objetivos y procedimientos. Aceptaremos entonces que en la Educación Física hay

> luchas pasadas (y presentes) entre distintos agentes sociales más o menos organizados y que dieron como resultado, en función de quiénes fueron (y son) los vencedores, la estigmatización de unas determinadas prácticas, saberes y modelos corporales y la glorificación de otros. (Barbero, 2006, pp. 48-60).

De este modo, quienes deciden y eligen sobre lo esencial (contenidos, propósitos, sentidos, métodos, etc.) en Educación Física son los miembros de una comunidad académica particular que resultó "vencedora" de la lucha por instaurar regímenes de verdad en ella. Cuando al inicio de este escrito afirmé que la Educación Física y particularmente sus prácticas pedagógicas implementadas en los escenarios de las instituciones educativas parecen continuar ancladas en la tradición, me estoy refiriendo concretamente a un régimen de verdad que

tradicionalmente ha marcado el área. Afirmo que predomina un consenso sobre la pertinencia de estos temas como contenido fundamental: la educación físico-deportiva. Es un asunto casi incuestionable.

Esta perspectiva de Educación Física se ha mantenido por muchas razones. Entre otras, podemos nombrar la aceptación y el uso social del deporte, la disponibilidad institucional para favorecer esta perspectiva, etc.

Una de las razones particulares que se me ocurre plantear y problematizar, es que se ha mantenido hegemónica la educación físico-deportiva como única perspectiva (contenidos, objetivos, métodos, etc.) porque hay incapacidad profesional de pensar alternativas, de cuestionar la propia profesión, de reconstruir y reconstruir el saber propio, el problema en parte tiene que ver con la preparación de los profesionales.

> Lo que significa para la educación física la cuestión de su tradición: (…) las tradiciones, así como las instituciones, ofrecen horizontes u orientaciones de acción relativamente fijas. Ellas reducen la complejidad del medio ambiente ofreciendo modelos de acción que evitan pensar a cada momento sobre cómo actuar, o inventar constantemente modelos de acción. Así la tradición es un medio de identidad (Bracht, 2003, p.43).

Ahora bien, si el problema en parte se ubica en la preparación de los profesionales, ¿qué sucede en la formación de los mismos?

## 3. PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN: LOS DIVERSOS SENTIDOS QUE PUEDE TENER LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.

El siguiente orden clasificatorio es ante todo heredero de los análisis pedagógicos generales, pero es perfectamente orientador para abordar el interrogante por el sentido de la formación de los profesores, puesto que ha sido tratado por varios autores para explicar la diversidad de los procesos formativos en la Educación Física. La reseña que a continuación presento está relacionada en los trabajos de Ángela Vaquero (2005), de Herminia García (1992) y de José Barbero (2006). Daré prioridad al orden y a los nombres referidos por este último autor, pues me parece que el tratamiento es más coherente con los postulados que antes he tratado. También porque me parece de mayor actualidad.

Debo reiterar que las perspectivas no tienen como propósito clasificar, encasillar o limitar la Educación Física; más bien pretenden ser una guía que oriente el sentido que se le da a la formación en dicho campo, convirtiéndose en instrumentos apropiados para analizar lo que allí acontece, en tanto se comprenda como preocupación pedagógica por lo corporal.

• Perspectiva **académica**, enciclopédica y comprensiva

Esta perspectiva orienta los procesos formativos que privilegian la "transmisión-adquisición de cultura". La educación toma el matiz de la instrucción, los maestros se convierten en especialistas y como tal deberán dominar todo el saber relevante como condición fundamental para realizar la transmisión de conocimiento a quien se formará. Es una perspectiva que concibe la educación como proceso acumulativo y evolutivo.

La institución escolar es vista como una gran biblioteca, encargada de trasmitir el conocimiento al alumno, considerado un libro en blanco que debe ser escrito y llenado. Dentro de las críticas que se le pueden hacer, están: esta perspectiva reduce la formación al aprendizaje instrumental de técnicas y a la transmisión de procedimientos para llevar al aula (profesor) y a la "vida" como construcción de un modelo a seguir (alumno). Barbero (2006) & Vaquero (2005).

• Perspectiva **técnica**, modelo de entrenamiento y modelo adopción de decisiones

Me detendré un poco más en la presentación de esta perspectiva, incluiré algunos comentarios porque es la que tiene mayor predominio en las prácticas pedagógicas que pude estudiar en la indagación "Sentido de la formación del profesorado: sus orientaciones institucionales y significado profesional en la educación física", pues no se presentaron las otras.

Clasifica los conocimientos científicos en generales, específicos o aplicados; en ese orden el profesor deberá formarse en destrezas, es decir, debe adquirir las destrezas de un científico básico y aplicado. Desde esta óptica, los contenidos que deberían adquirir los futuros profesores serían de tres tipos: unos de carácter básico y amplio (conceptuales); otros, sobre el modo de llevarlos a la

práctica (procedimentales); y finalmente, aquellos relativos a la forma de ser, de comportarse y a la actitud que hay que mostrar en distintas situaciones (actitudinales).

En Educación Física, la pregunta (los contenidos, objetivos y evaluación) no será por la diversidad de valores y prácticas corporales, sino por una parcialidad: un cuerpo físico, un instrumento que se define conceptualmente (bajo la lógica postitivista); que actúa y se rige por unos únicos procedimientos (si opta por otras técnicas y formas será descalificado); y que finalmente actuará según lo dicte la perspectiva hegemónica (es decir, conforme a los valores conductuales que avalen la institución deportiva y la institución médica, que tienen el monopolio de la Educación Física escolar).

Convierte el currículo en operativo, en un ejecutor de prescripciones externas. La enseñanza se limita a ser una tecnología para aplicar. Este enfoque ante todo enseña a valorar la eficacia, el maestro es un técnico que calcula los medios para llegar a determinados fines, sin criticar estos últimos. La formación es entendida ante todo como entrenamiento profesional, con límites y tareas bien definidas o que puede ser similar a adiestrar, enfilar, seguir lo establecido. Esta orientación técnica e instrumental está bastantemente arraigada en muchas prácticas habituales en Educación Física (Barbero, 2006).

> (…) bajo estos planteamientos subyace una (cosmo)visión, filosofía o teoría social que se expresa a partir de estas dos líneas argumentales: por un lado, una racionalidad instrumental que glorifica la relación entre medios y fines, y valora la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante procedimientos de contabilidad, esto es, objetivos concretos pretendidos, medio y métodos empleados, y resultados obtenidos. Por otro, asociada a la anterior, una interpretación de las relaciones escuela y sociedad en términos predominantemente funcionalistas de modo que la educación ha de satisfacer las demandas sociales, es decir, las necesidades del sistema productivo y la integración social de cada uno de los individuos en el lugar que le corresponde (p.35).

Esta perspectiva tiene conexión con la epistemología positivista, con el conductivismo, investigación proceso-producto. Impone clasificaciones entre planificadores, ejecutores y/o evaluadores. Este modelo incorpora valoraciones como “competente”, “eficaz”, “dominio”, para referirse a las “destrezas y conductas”. Se relaciona a la institución educativa con los objetivos mediáticos

de los sistemas económicos y con objetivos de "desarrollo parcial", formadora de recurso "humano" (Vaquero, 2005, p.123).

Destaca Ángela Vaquero (2005) la aceptación social de esta perspectiva por su aplicación pragmática, pero reseña como crítica que la formación se limita a un proceso instrumental donde no se proyecta el crecimiento personal si no está en relación y en función del oficio que le prometen al alumno, la formación no será tal, en cambio se tratará de adiestramiento. También que esta perspectiva prescribe competencias sin crítica que favorecen los procesos de reproducción social, diferentes a los procesos de construcción y reconstrucción. En este sentido, coinciden varios autores como Vaquero (2005), García (1992) y Barbero (2006) en que esta perspectiva es la que ha predominado en la formación de los profesores; y por estar despojada de interés histórico, contextual, por ausencia de crítica, aporta a la reproducción de las lógicas establecidas como hegemónicas, no hay acá posibilidad para cambios.

Retomando el análisis sobre la escuela, vale repetir las cuestiones que Apple (1986) señala como las que rodean la escuela, sobre las cuales cobra importancia tomar conciencia: ¿De quién es el conocimiento? ¿Quién lo seleccionó? ¿Por qué se organizó y se enseñó de este modo? ¿Por qué beneficia a este grupo en particular? Explica el autor que el conocimiento que llega a la escuela para ser objeto de tratamiento pedagógico, obedece ante todo a: primero, el mantenimiento de las lógicas operantes, es decir, que despliega prácticas conservadoras de las hegemonías en un acto cultural de reproducción de las relaciones de clase de una sociedad; y segundo, a que el conocimiento que llega a la escuela es fruto de una selección que, entre varios aspectos también, responde a un filtro de "compromisos ideológicos y económicos" (p. 19). ¿Quiénes son los beneficiarios de esta lógica?

Seguramente los alumnos se beneficiarán con la formación posible en esta perspectiva, pero es sólo una posibilidad, y ¿qué pasa con la creación propia, con la construcción en cada práctica, con el enorme legado de valores corporales que han sido excluidos de los contenidos escolares?

Crisorio (2003) indica que la educación físico-deportiva se inscribe en los dispositivos de medicalización de la sociedad, está puesta al servicio de la salud como fin, y para lograrlo se ha valido del discurso médico. Las prácticas

corporales escolarizadas, en la perspectiva formativa técnica adquieren un sentido de tributación a la normalización de lo patológico, al aplazamiento de la enfermedad "porque un hombre sano es un enfermo que desconoce que lo es, o que ignora o niega que lo será"; se garantiza entonces sujetos sanos, vigorosos y activos físicamente: industriosos.

Incluso los juegos infantiles son pensados y utilizados en relación con el desarrollo orgánico, la necesidad de movimiento, los aprendizajes escolares.... La educación físico-deportiva no habla de la muerte como no sea para aplazarla, ni habla de la vida y del placer si no es para reglamentarlos, proveerles un fin, darles un sentido" (pp. 30-31).

En esta misma dirección, Bracht (1996) critica la función de la Educación Física a partir del referencial teórico tradicional "¿Salud? ¿Pero quién gana con la salud del trabajador? ¿Civismo? ¿Qué tipo de ciudadano, el sirviente? ¿Aquel que no cuestiona y sirve al poder?...".

Mientras la escuela conserve esta perspectiva formativa como la predominante en la formación de sus profesores y sus consecuentes influjos sobre el alumnado, serán pocas las posibilidades de que sea en esta institución y que sean los propios profesionales del área los que definan y le den rumbo a su propio saber. Serán espectadores pasivos de una enseñanza que comparte los rasgos típicos de la industria, preparación-instrucción para el trabajo y no formación para la vida.

Entre las muchas consecuencias que puede engendrar esta perspectiva, tenemos que sobre el alumno se depositan conocimientos para aplicar, se ejecutan ejercicios. En el caso de la Educación Física, el alumno sería consumidor pasivo de una posibilidad corporal, lo que le resta la posibilidad de cuestionar la utilidad de eso que consume.

• Perspectiva **práctica**, práctica tradicional y reflexión en la práctica.

Se concibe la formación como una acción eminentemente práctica, los problemas y la atención acá tiene que ver con la singularidad de los espacios donde se desarrolla, que son asumidos como contingentes y conflictivos.

En la reflexión sobre la práctica, se diferencian tres niveles: el instrumental, que tiene por pretensión entender mejor las propuestas y métodos elaborados por especialistas externos al escenario donde tiene lugar la práctica, y que se aplican una vez comprendidos; otro nivel se refiere a la práctica deliberativa, que consiste en la discusión y elección entre propuestas y orientaciones que pueden ser encontradas en los medios académicos, donde la autoridad sigue siendo el experto externo. Finalmente otro nivel sería el de la reconstrucción de la experiencia, su sistematización para el debate, y afecta o incluye situaciones donde se produce la acción, a los docentes y a los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos.

Otra perspectiva que parece proceder de estas anteriores, es la que se refiere a la reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

## 4. HACIA DÓNDE GIRAR O DIRIGIR LA MIRADA: LOS DISCURSOS CRÍTICOS Y ALTERNATIVOS, UNA OPCIÓN.

· Perspectiva **crítica de reflexión y reconstrucción** social, de investigación acción y formación del profesorado para la comprensión.

En diferentes contextos se vienen experimentando cuestionamientos a los pensamientos que hasta ahora han conservado las lógicas de legitimación de conocimientos, prácticas y perspectivas de formación. Estos cuestionamientos no son sólo experimentados en la Educación Física, también en todas disciplinas académicas.

Fernández (2003) señala que se ha empezado a buscar alternativas de pensamiento y de relación social, modulaciones diferentes de los patrones y las categorías. Este cambio “más que una transición cronológica, representa un giro cultural e intelectual a gran escala en el que se intenta crear un sentimiento de esperanza y ‘re-generación’ de la identidad personal y social, dando así opción a que grandes grupos de gente puedan reclamar su legitimidad, su libertad y su poder” (pp. 6-7).

Este interés crítico y emancipador está asociado a las ciencias críticas y a la evolución social progresista, su interés es la búsqueda de la autonomía y de libertad, exige y produce capacidad para aceptar el conocimiento como subje-

tivo, para mantener una actitud de autorreflexión, para comprender en qué medida el cuerpo, el conocimiento, la cultura y la vida están condicionados por los contextos sociales; y para tomar posturas frente a ello (Vaquero, 2005).

También se puede evidenciar en las últimas décadas que en algunos sectores de la Educación Física se muestra interés por conocer otras dimensiones del tratamiento pedagógico corporal diferentes a las tradicionales. Muchas de las iniciativas y los intereses emergentes dan por hecho que la Educación Física está anclada a una tradición que fomenta la desigualdad, el desequilibrio y la discriminación, pues ha privilegiado unos valores culturales sobre el cuerpo y ha negado otros. La crítica se presenta frente a los fines que rigen la escuela. La educación escolarizada se ha limitado ha cumplir un papel de adaptación, amoldamiento y encuadramiento (Taborda, 2003).

Otras iniciativas van más allá y se interesan por indagar las relaciones posibles en la Educación Física con los agentes y las lógicas sociales externas a la profesión, es decir por las relaciones entre saber y poder. Planteándose preguntas como "¿Qué es el conocimiento en Educación Física? ¿Quién lo define? ¿Quiénes se benefician? ¿A quiénes perjudica? ¿Qué vale la pena enseñar?" (Fernández, 2003, p. 10).

Se vislumbra, pues, una perspectiva formativa que actualiza la profesión con preguntas sobre su constitución y adquiere un tono crítico. Se caracteriza por implicar en el proceso formativo la consideración de cuestiones más amplias de carácter social, político o ético, así como una intención de transformación. Se puede comprender también esta perspectiva a partir de dos vías:

Una que indica que la práctica es reflexiva y crítica, para conducir acciones encaminadas a transformar la desigualdad y discriminación social. En este sentido, el docente aparece como un intelectual transformador, educador y activista político. Es necesario que el profesor comprenda las dimensiones sociales, políticas, culturales, económicas, etc. Su formación debe tener como objetivo una capacidad de articular críticamente su saber con los contextos sociales. Para llevar a cabo el trabajo pedagógico consecuente, es decir, un desarrollo curricular permanente, el profesor debe buscar la formación necesaria para la comprensión y la transformación de la sociedad.

Otra vía es más ambiciosa y plantea que la formación es una acción educativa, un arte práctico que debe ser dimensionado como un modelo procesual, y en este orden plantear los contenidos, objetivos y métodos de la formación que, a su vez, conlleva la reconsideración del papel del docente, de los conocimientos y de las destrezas que ha de poseer y, como es lógico, de su formación. El futuro maestro ha de aprehender, entre otras cosas, a reflexionar sobre su práctica y a investigar en el aula, asume el papel de agente de transformación social (Barbero, 2006).

La utilidad inmediata de la investigación que se quiere promover en esta perspectiva, es de carácter autocrítico, su función es la emancipación, entendida en el sentido propuesto por Stenhouse: autonomía que se manifiesta en el criterio para discernir sobre los contextos, los conocimientos y sus problemas, los influjos que la sociedad ejerce sobre éstos; criterio propio de un librepensador. En la práctica de investigación crítica o investigación acción hay una crucial y definitiva labor transformadora, un compromiso con los actores en el entorno de la investigación para desafiar las desigualdades existentes e inherentes a las estructuras de significado establecidas, así como las políticas y prácticas que surgen de ellas (Penney, 2004).

Si centramos la atención en la práctica y en el enfoque investigativo crítico, reflexivo y emancipador propuesto en esta última perspectiva, la Educación Física escolar se tendrá que preocupar por atender intereses participativos en vez de prácticas excluyentes, por dimensionar las diversas posibilidades, valores y prácticas que involucran las diferentes culturas corporales; por atender las diferencias propias de los alumnos (sexualidad, etnia, creencia, ideología, edades, etc.) y de este modo promover una Educación Física que permita la participación y la inclusión.

Al dimensionar este potencial crítico y prolífico de conocimiento en la práctica, también el profesor y el alumno deberán ya no seguir lo establecido, sino más bien auto-cuestionar la realidad, los hechos, las teorías que los explican; es decir, adquieren una capacidad para problematizar, crear y recrear normas, valores y prácticas corporales según sus propias visiones, condiciones y posibilidades. Siguiendo está lógica, “los agentes escolares no son consumidores pasivos de saberes impuestos de afuera hacia adentro. Son productores de un saber encarnado, vivo, instituyente, abierto, en movimiento; la escuela y

sus agentes no son objetos manipulables de un conocimiento dicho, científico, racionalizado, acabado, sino un lugar de sujetos/seres practicantes y productores de conocimiento" (Vago, 2003, p.197).

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN PROVISIONAL

El debate y los interrogantes seguirán planteados, pero como el espacio es limitado, recapitularé lo hasta aquí tratado. He presentado una problemática, que ha sido constatada con trabajo de campo y denunciada en otros contextos por varios autores, la imagen de una Educación Física parcializada en un tipo de valores culturales, que promueven, ratifican y garantizan una tradicional imagen del cuerpo. Un cuerpo instrumento para atender a las instituciones deportivas y médicas. Un cuerpo que es susceptible de tratamiento pedagógico a partir de la enseñanza y la evaluación de conceptos, procedimientos y conductas.

He analizado algunas condiciones que han influido para que este fenómeno de anclaje en la tradición siga operante e incuestionable, entre ellos: la idea superada de neutralidad y objetividad de la ciencia, el saber y el conocimiento; la incidencia de poderes o factores sociales (economía, ideología, cultura) en el conocimiento; las perspectivas en las que se puede asumir la formación de profesores del área.

Me he detenido en reseñar las diversas formas que pueden cobrar la formación de profesores y más específicamente en mostrar la perspectiva técnica, que es la que se ha diagnosticado como predominante en el área; la he expuesto y he presentado algunas criticas que he podido visualizar.

He presentado la perspectiva crítica de reflexión y reconstrucción social, a partir de la acción participativa de los profesores, como una propuesta que pretende, basándose en el análisis crítico de las situaciones presentadas en la práctica y en cada contexto, atender las realidades contingentes y diversas del alumnado.

Para concluir, resaltaré que es sólo con el compromiso de cada profesor de experimentar otras alternativas y otras formas de tratamiento pedagógico corporal como se podrá atender la problemática planteada por una realidad diversa, contingente. Y que cuando la Educación Física acepta que se ocu-

pa del fenómeno cultural corporal no puede limitarse a transmitir su forma más generalizada sólo porque es de plena aceptación social, sino que al profesional del área también le compete reflexionar y, si es preciso, criticar sus prácticas en aras de modificarlas para atender el mayor numero de posibilidades de existencia corporal. Creo que es en este último asunto donde la Educación Física le debe mucho a la cultura.

**REFERENCIAS**

Apple, M. (1986). Ideología y currículo. Madrid: Akal.

Barbero, J. (2001, septiembre). Cultura corporal: ¿tenemos algo que decir desde la educación física? Ágora para la Educación Física, 1, 18-36.

_____. (2006). Educación física y su didáctica. Proyecto docente para pruebas de habilitación como profesor titular, Universidad de Valladolid. Inédito.

Bourdieu, P. (2003). El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama.

Bracht, V. (1996). Educación Física y aprendizaje social. Educación Física/Ciencia del deporte: ¿Qué ciencia es ésa? Córdoba, Argentina: Editorial Vélez Sárfield.

_____. (2003). Identidad y crisis de la educación física: un enfoque epistemológico. En R. Crisorio &, V. Bracht, La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desarrollos y perspectivas (pp. 39-51). La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.

Crisorio, R. (2003). Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad. En R. Crisorio & V. Bracht, La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desarrollos y perspectivas, (pp. 21-28). La Plata: Ediciones Al Margen.

Fernández, J. & Muros (2006). The hegemonic triumvirate-idologies, discurses, and habitus in sport and physical education: implications and suggestions. Quest,58, 197-221.

_____. (2003). Posmodernidad e investigación en la educación física. Ágora para la educación física y el deporte, 2-3, 5-22.

Foucault, M. (1970). La arqueología del saber. Madrid: Siglo XXI.

García, C., Franco, S., García , F., Vásquez, C. & Urrego, L. (2002). Discursos de la Educación Física del Siglo XXI en Medellín (Primera ed.). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

García, H. (2001). La atención a la diversidad y la formación del profesorado de Educación Física. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(1). Recuperado en enero de 2007 de http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n1.asp

Giroux, H. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.

Kuhn, T. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de cultura económica.

Taborda, M. (2003) Prácticas pedagógicas de la educación física en los tiempos y espacios escolares: ¿La corporalidad como término ausente? En R. Crisorio & V. Bracht, La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desarrollos y perspectivas (pp. 141-158). La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.

Vago, T. (2003). Cultura escolar y educación física: tanteando caminos. En: R. Crisorio & V. Bracht, La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desarrollos y perspectivas (pp. 185-202). La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.

Vaquero, A. (2005). Claves para la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica: análisis de un proceso formativo y alternativas. Tesis doctoral, Euskal Heriko Unibertsitatea (Universidad del País Vasco). Argitalpen Zerbitzua/Servicio editorial.