



Educación Física y Ciencia
ISSN: 1514-0105
ISSN: 2314-2561
revistaefyc@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

La crisis de identidad de la educación física y el ámbito de la práctica educativa

Marengo, Santiago Ezequiel

La crisis de identidad de la educación física y el ámbito de la práctica educativa
Educación Física y Ciencia, vol. 25, núm. 4, e274, 2023
Universidad Nacional de La Plata

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439976207002>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

La crisis de identidad de la educación física y el ámbito de la práctica educativa

The physical education identity crisis and educational practice

Santiago Ezequiel Marengo
Instituto de Humanidades (CONICET/ UNC),
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad
Nacional de Córdoba, Argentina
santima5@hotmail.com

Recepción: 07 Septiembre 2022

Aprobación: 30 Enero 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar críticamente la aplicabilidad del diagnóstico de crisis de identidad de la educación física al ámbito de la práctica educativa. Para ello se toma por caso el diseño curricular de educación física para el nivel primario de la Provincia de Córdoba, Argentina, se identifican los marcos teóricos operantes en él y se evalúa si tal documento manifiesta la mencionada crisis. El tratamiento pone de manifiesto variadas dificultades al intentar aplicar tal diagnóstico a este caso en particular.

Palabras clave: Educación física, Crisis de identidad, Diseños curriculares, Epistemología.

Abstract

The aim of this paper is to critically analyze the applicability of the identity crisis diagnosis of physical education to the educational practice related to this discipline. For this, the curricular design of physical education for the primary level of the Province of Córdoba, Argentina, is taken as a case, the theoretical frameworks operating in it are identified and it is evaluated if such document manifests the aforementioned crisis. The treatment reveals various difficulties in trying to apply such a diagnosis to this particular case.

Keywords: Identity crisis of physical education, Curricular designs, Epistemology.

Introducción

Entre los epistemólogos de la educación física es común diagnosticar una crisis de identidad en campo, causada por la incompatibilidad entre sus marcos teóricos¹ y por la intromisión de una variedad de áreas de conocimiento en la definición de sus objetos de conocimiento (e.g. Crisorio, 2007, 1995; Magallanes, 2009; Crum, 2012). Tales marcos, suele decirse, hacen de la educación física un campo caótico, fragmentado en dispares objetos de conocimiento, supuestos, perspectivas y enfoques.

Las siguientes citas exponen estas ideas:

[...] la Educación Física se presenta como un lugar confuso y fragmentado por una multitud de posturas, objetos y métodos diferentes, incluso contradictorios, [lo cual] refleja la disimilitud de niveles de análisis, de abstracción e interpretación de la realidad, que exhiben las distintas teorías y sistemas (Crisorio, 2007, pp. 77-78).

Un primer examen de las formas conceptuales y normativas de la educación física revela que su escisión se relaciona, primordialmente, con la intrusión en su territorio de los supuestos epistemológicos de otros campos, los cuales se yuxtaponen y fragmentan y confunden las prácticas. La crisis de la educación física es, antes que nada, una crisis de identidad. (Crisorio 1995, p. 177).

Tenemos serias dudas de la posibilidad de llegar a construir [una] mínima unidad, identidad, coherencia teórica que agrupe la multiplicidad de enfoques que integran la Educación Física. Más aun, pensamos que los cambios culturales que se están procesando nos alejan cada vez más de la posibilidad de alcanzar dicha unidad; y no apenas en el campo teórico sino también en el campo de la intervención (Magallanes, 2009, p. 56).

El diagnóstico suele aplicarse a la educación física entendida como un todo, sin distinguir entre sus ámbitos académico y práctico. Ante esta situación cabe preguntarse si el mismo corresponde por igual a ambos. Por ámbito académico me refiero al espacio dedicado a la reflexión, análisis e investigación acerca de variados temas relacionados con la educación física, desplegado principalmente en congresos y publicaciones académicas (libros, artículos, ensayos, etc.). Por ámbito práctico me refiero al espacio dedicado a la transmisión de contenidos de enseñanza, desplegado principalmente en las escuelas. Estos ámbitos tienen propósitos diferentes en relación al conocimiento. El académico busca producirlo (aunque muchas veces simplemente lo reproduce), mientras que el práctico busca transmitirlo. Además, establecen diferentes tipos de relación con las áreas de conocimiento o disciplinas científicas que toman en consideración para lograr esos propósitos (sociología, filosofía, historia, biología, entre las comúnmente consideradas). El ámbito académico se apoya en ellas para abordar las diversas temáticas sobre las cuales producir (o reproducir) conocimiento. En cambio, el ámbito pedagógico acude a ellas para establecer, según cada caso, qué, cómo y cuándo enseñar.

Mi objetivo en el presente trabajo es exponer un contraejemplo a la aplicabilidad del diagnóstico de crisis de identidad al ámbito de la práctica educativa. Para ello, evalúo si la misma se manifiesta en los marcos teóricos operantes en el diseño curricular para el nivel primario de la Provincia de Córdoba, Argentina (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2011 –en adelante, DC). Tomar por caso un diseño curricular importante para este objetivo porque es un documento a través del cual los hacedores de la política educativa (en este caso, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) establece sus propios sentidos acerca de la educación y la enseñanza, definiendo qué se enseña, cómo se enseña y dentro de cuáles reglas se enseña (Emiliozzi, 2014). Dentro de este contexto, los marcos teóricos operantes en él, le aportan al documento las ideas, conceptos y puntos de vista con los cuales se configuraron sus objetivos y contenidos de enseñanza.

A continuación identificaré los marcos teóricos operantes en el mencionado diseño curricular (segunda sección) y brindaré razones para sostener que estos no manifiestan la crisis de identidad en el ámbito de la práctica educativa (tercera sección).

Contenidos curriculares y marcos teóricos en el diseño curricular de educación física para el nivel primario de Córdoba

El DC cuenta con diferentes secciones. La primera de ellas está dedicada a exhibir el marco social, político y legal en el cual se inscribe, así como algunos objetivos generales tales como “formar ciudadanos responsables” o “transmitir valores democráticos al alumnado”. La segunda prescribe objetivos educativos y una serie de contenidos vinculados a cada uno de ellos. La tercera sugiere estrategias didácticas para enseñar esos contenidos y herramientas para evaluar su aprendizaje (la consecución de esos objetivos). Finalmente, la cuarta sección, detalla los datos bibliográficos de la literatura utilizada para elaborar las secciones precedentes.

Ahora bien, el documento no utiliza la modalidad estándar (científico-académica) para referir a los lectores a las obras desde las cuales se extraen las ideas, conceptos y puntos de vista considerados para elaborar sus prescripciones. Siendo más concreto, la sección dedicada a la bibliografía no se conecta explícitamente con las otras tres secciones, con lo cual el documento no indica certera, clara y precisamente cuáles son los marcos teóricos operantes en él. Para sortear esta dificultad identifiqué tales marcos a través de un rastreo de líneas de investigación en las cuales se inscriben algunos de los trabajos referidos en los datos bibliográficos disponibles en el documento y correlacioné los conceptos, ideas y puntos de vista de tales marcos con las prescripciones del DC.² Esto implicó asumir dos cosas. Por un lado, que algunos de los textos citados en la bibliografía del documento son ejemplares de algún marco teórico presente en la literatura dedicada a la educación física. Por otro, que las prescripciones del DC correlacionadas con esos marcos adquieren sentido a la luz de las ideas, conceptos y puntos de vista de tales marcos.

En rigor de esa metodología, identifiqué tres marcos teóricos operantes en el DC: el motricista, el comprensivista y el psicomotricista. A continuación los presentaré, exponiendo quienes son sus referentes, cuáles datos bibliográficos se refieren a alguno de ellos y cuáles prescripciones se correlacionan con sus ideas, conceptos y puntos de vista.

Marco Motricista

Entre las producciones académicas vinculadas a este marco se encuentran Batalla Flores (2000), Díaz Lucea (1999), Oña Sicilia et al. (1999), Ruíz Pérez (1995; 1985) -la bibliografía del DC contiene los datos de los trabajos de Ruíz Pérez. Según este marco, la educación física se encarga del desarrollo del comportamiento motor, entendido este último como un conjunto de habilidades motoras (o motrices). En un trabajo paradigmático dentro de este marco, este tipo de habilidades son definidas de la siguiente manera:

Por habilidad motriz entendemos la competencia (grado de éxito o de consecución de las finalidades propuestas) de un sujeto frente a un objetivo dado, aceptando que, para la consecución de este objetivo, la generación de respuestas motoras, el movimiento, desempeña un papel primordial e insustituible. (Batalla Flores, 2000, p. 8)

Esta manera de entender las habilidades motoras se arraiga fuertemente en algunas teorías cognitivistas acerca del control y el aprendizaje motor. Concretamente, Schmidt (1975) y Adams (1971), quienes explican el comportamiento motor como si fuera el resultado de un conjunto de operaciones computacionales (llevadas a cabo en el cerebro) dedicadas a implementar programas motores: estructuras cognitivas en las cuales se almacenan parámetros de movimiento a ejecutar por el sistema motor. El marco motricista, siguiendo estas ideas, concibe a las habilidades motoras como diversos conjuntos de parámetros de movimiento. Por ejemplo, Ruíz Pérez (1995, p. 66) define el salto como un “movimiento discreto en el cual el cuerpo es proyectado mediante el impulso de las piernas al aire durante un periodo breve de tiempo” y Batalla Flores (2000, p. 12) define el giro como “[un conjunto de] movimientos de rotación del cuerpo alrededor de uno de sus ejes longitudinal, transversal y anteroposterior”.

En ese contexto, el marco motricista ofrece diferentes clasificaciones de habilidades motoras centradas en el tipo de movimiento o el tipo de control cognitivo involucrados en ellas. Entre las más comunes se

encuentra aquella que distingue entre habilidades motoras básicas (correr, saltar, girar o lanzar) y especializadas (driblar un balón, saltar una valla o lanzar al aro en básquetbol). Otra, ampliamente difundida en el campo de la educación física, distingue entre habilidades motoras locomotrices (correr o saltar), no locomotrices (traccionar o empujar) y manipulativas (lanzar o recibir objetos). Otra diferencia entre habilidades motoras abiertas (cuando el sistema motor controla los movimientos en curso según la información obtenida vía retroalimentación sensorial: por ejemplo, driblar un balón en un partido de fútbol y manejar un auto o una bicicleta) y cerradas (cuando la retroalimentación sensorial no está involucrada en el control moto: por ejemplo, las destrezas gimnásticas o las pruebas de atletismo).

Algunos de los correlatos del marco motricista en el DC son los siguientes contenidos. “Empleo de habilidades motrices básicas locomotrices (desplazamientos: caminar, correr; saltar; trepar, transportar, esquivar, entre otras), no locomotrices (girar, suspenderse y balancearse, empujar y traccionar, entre otras) y manipulativas (lanzar, pasar y recibir, ejecutar malabares, picar, golpear y trasladar objetos con uso de elementos, entre otras) [...]” (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2011b, p. 195), “habilidades motrices específicas de iniciación a la gimnasia: roles adelante y atrás [...]” (p. 198) y “práctica de habilidades motrices combinadas y específicas (saltar, correr, golpear un elemento con la mano, con el pie o con otro elemento, lanzar, pasar y recibir, driblar, rolar, otras), en función de situaciones problemáticas de juego” (p. 198). En todos los casos la correlación consiste en conceptualizaciones de un conjunto de movimientos a enseñar, basadas en las clasificaciones ofrecidas por el marco motricista.

Marco Comprensivista

El marco teórico comprensivista³ se ocupa particularmente de la enseñanza de deportes y característicamente enfatiza en la necesidad desarrollar en los alumnos la comprensión de juego. Entre los referentes de este marco se encuentran Parlebas (2001), Castro Núñez y Hernández (2000), Antón García (1998), Hernández Moreno (1994), Bayer (1992), Devís Devís y Peiró Velert (1992) -la bibliografía del DC contiene los datos de Castro Núñez y Hernández Moreno. En este caso, a diferencia de lo que sucede con el marco motricista, no hay un vínculo estrecho entre los conceptos e ideas comprensivistas y alguna teoría o disciplina científica particular. Los conceptos e ideas de este marco suelen ser novedosos, y en algunos casos hasta se encuentran basados en aproximaciones teóricas propias (e.g. Parlebas, 2000). No obstante, tienen algunas influencias de disciplinas tales como la semiótica (en relación al concepto de estructura, por ejemplo) y del campo de la filosofía de la acción (en relación a los conceptos de intencionalidad y razonamiento práctico).

Uno de los conceptos clave en el marco comprensivista es el de “lógica interna”, el cual puede definirse como el conjunto de rasgos emergentes de la estructura de un deporte y al cual pueden asociarse dos clasificaciones típicas de los abordajes comprensivistas. Una de ellas, focalizada en los distintos modos de alcanzar puntos en cada deporte, distingue entre deportes de blanco y diana, de bate y campo, de cancha dividida y de invasión. En el primer caso, entienden los comprensivistas, los puntos se consiguen cuando el balón alcanza una diana en el menor número de intentos posibles (e.g. golf y bolos). En el segundo, cuando se realiza algún desplazamiento determinado dentro del campo de juego luego de haber enviado el balón hacia algún espacio alejado de los defensores (e.g. baseball y cricket). En el tercero, cuando el balón toca un espacio que solamente puede ser ocupado por el equipo defensor (e.g. voleibol y tenis). En el cuarto, cuando el equipo atacante debe llevar el balón hacia el mismo espacio del equipo defensor (e.g. fútbol y rugby).⁴ Otra clasificación asociada al concepto de lógica interna distingue entre deportes de lógica de oposición (e.g. boxeo y tenis individual), de cooperación (e.g. patinaje artístico y nado sincronizado) y de cooperación / oposición (e.g. en rugby y fútbol).⁵ Otro de los conceptos clave en el marco comprensivistas es el de intención táctica, referido a los propósitos perseguidos por los agentes practicantes de un deporte. Los autores comprensivistas suelen identificar una variedad de intenciones tácticas, las cuales varían según las características de cada deporte. Por ejemplo, para los deportes de invasión los comprensivistas identifican intenciones tales como golpear, fintar, robar el balón, marcar al portador del balón, marcar al no portador

del balón y para los de cancha dividida otras tales como ocupar espacios libres o bloquear los lanzamientos (e.g. Bayer, 1992).

Todos estos conceptos llevan al marco comprensivista a concebir el comportamiento de los practicantes de deportes como si fuera el resultado del grado de comprensión que estos tienen del juego. Más precisamente, como el conjunto de razonamientos implementados por ellos mismos para resolver situaciones planteadas en el deporte practicado, en función de sus propios propósitos, de la estructura del deporte y de las características emergentes de esta última.

Dos ejemplos de correlatos de este marco en el DC, son los contenidos “participación activa en juegos motores masivos, modificados o contruoidos por el grupo en forma acordada, con lógica cooperativa (sentido solidario e inclusivo) y/o de oposición” (p. 196) y “participación activa en juegos reglados modificados, que requieran la resolución de situaciones problemáticas [en] juegos y actividades atléticas, juegos y actividades gimnásticas, juegos en equipos, juegos de cooperación y oposición: cancha dividida, invasión, bate y campo y blanco y diana” (DC, pp. 199-200).

Marco Psicomotricista

El marco teórico psicomotricista se focaliza en la interacción entre los estados psicológicos del agente, particularmente su consciencia acerca de sus percepciones y emociones, y sus propios movimientos. Entre las producciones académicas vinculadas con este marco se encuentran Pérez González (2011), Grasso y Erramouspe (2005), Cena (2008), Fonseca (2000), Le Boulch & Moreno Valera (1997), Le Boulch (1992) –la bibliografía del DC incluye los trabajos de Cena⁶ y Grasso. Los conceptos e ideas del marco psicomotricista siguen muy de cerca a Piaget (2010; 2008), Cratty (2003), Wallon (2000), cuyos trabajos ven en el movimiento un factor decisivo en el desarrollo psicológico, particularmente en la infancia. También siguen de cerca a Merleau-Ponty (1985), quien describe el movimiento como si fuera en sí mismo una experiencia subjetiva.

Uno de los conceptos más ubicuos entre los autores psicomotricistas es el de esquema (o imagen) corporal, heredado de Piaget, el cual refiere a la representación mental del agente acerca de su propio cuerpo. Pérez González, por tomar un ejemplo claro acerca de la utilización de este concepto, lo define como “la representación que tenemos de nuestro cuerpo, de sus segmentos corporales, de su estructuración, de las posibilidades de movimiento y, por tanto, de las diversas limitaciones que éste posee” (p. 362). Otro concepto clave en este marco es el de corporeidad (heredado de la obra de Merleau-Ponty) el cual intenta capturar la idea según la cual diversas experiencias humanas, tales como la sexualidad y el movimiento, subjetivan el propio cuerpo, es decir, resultan indiferenciables de este porque “se encarnan” en él (Battán, 2015).

A menudo, los autores psicomotricistas critican el *statu quo* de la educación física por considerarlo fuertemente arraigado en el dualismo cartesiano mente-cuerpo. Particularmente, se oponen al enfoque mecanicista, el cual, según entienden, despoja y escinde de subjetividad al cuerpo. Le Boulch (1992), por ejemplo, critica a la educación física por ocuparse del gesto mecánicamente eficaz y soslayar el carácter expresivo del movimiento o enajenarlo (es decir, convertirlo en extraño de sí mismo). En contrapartida con este *statu quo* de la educación física, los psicomotricistas enfatizan en la importancia de desarrollar en los alumnos su capacidad expresiva a través de sus propios movimientos, así como de hacerse conscientes de las emociones y sensaciones corporales. Se asocian a esta idea las nociones propiocepción (o kinestesia), eutonía (o control del tono muscular), ritmo o cadencia del movimiento, así como las siguientes prácticas: comparación entre sensaciones en movimiento y reposo, o entre relajado y tensionado, reconocimiento de los apoyos del cuerpo sobre el suelo o del predominio de lateralidad (derecha o izquierda), las propias posibilidades de movimiento, el grado de amplitud articular y diferentes modos de interactuar con objetos u otras personas a través del movimiento.

Algunos ejemplos de correlatos de este marco en el DC son los siguientes contenidos: “reconocimiento de sensaciones en diferentes estados corporales: reposo, actividad, tono muscular, variaciones de ritmo cardíaco y respiratorio.”, “diferenciación y registro de sensaciones en diferentes estados corporales: reposo

actividad, tono muscular, variaciones de ritmo”, “registro de la alternancia sucesiva: tensión–relajación, contracción–de contracción.” (DC, p. 195), “comparación de sensaciones en diferentes estados corporales: posturales, de reposo, actividad, de tono muscular, de variación de ritmo cardíaco y respiratorio.” (p. 197). Y “reconocimiento de la izquierda y la derecha en relación con el desplazamiento propio, de los objetos y de los otros” (p. 198).

Dos razones en contra de aplicabilidad del diagnóstico de crisis de identidad en el espacio curricular de la educación física

En la presente sección expondré dos argumentos en contra de la aplicabilidad del diagnóstico de crisis de identidad de la educación física a la luz de lo expuesto en la sección precedente. El primero de ellos ataca la supuesta incompatibilidad entre los marcos teóricos de la educación física. El segundo ataca la supuesta intromisión de áreas de conocimiento ajenos a la educación física en la definición de objetos de conocimiento de la disciplina.

No tan distintos

¿Son los marcos teóricos operantes en el DC incompatibles entre sí? Una respuesta afirmativa favorecería la aplicabilidad del diagnóstico de crisis de identidad al ámbito de la práctica educativa de la educación física. Es decir, si los marcos del DC fueran incompatibles, se cumpliría uno de los señalamientos en los cuales los epistemólogos se basan para diagnosticar la mencionada crisis. Sin embargo, como se verá a continuación, los marcos teóricos del DC no son incompatibles entre sí, o al menos no en los términos planteados por los epistemólogos aquí considerados.

Cuando los epistemólogos diagnostican la crisis de identidad, señalan diferencias de fondo entre los marcos teóricos de la EF. Tales diferencias consisten en profundos contrapuntos respecto a sus objetos de conocimiento, supuestos ontológicos y epistemológicos, todo lo cual implica (según plantean los epistemólogos) una divergencia de enfoques, perspectivas acerca de la realidad, la verdad, el conocimiento y hasta incluso la propia naturaleza humana. Por ejemplo, Crisorio ve a la educación física como un “caos de teorías, escuelas, corrientes y métodos”, el cual se traduce en una multitud de posturas, pareceres, denominaciones y objetos divergentes que le produce un “verdadero cisma” (Crisorio, 1995, pp. 177-176). Magallanes, por su parte, ve a estos marcos configurando una pluralidad de enfoques imposibles de integrar teóricamente, en cuyo caso propone renunciar a los “proyectos integradores” e “intentar convivir con” la pluralidad de enfoques (Magallanes, 2009, p. 57). A mi modo de ver estas apreciaciones pueden ser útiles para describir un estado de las cosas en el ámbito académico de la educación física, pero no para hacer lo propio en el ámbito de la práctica educativa. Concretamente, no todas las producciones del ámbito académico de la educación física se transforman en marcos teóricos para los diseños curriculares. Sin embargo, los que sí se transforman o llegan a configurar, en parte, esos marcos no resultan tan caóticos entre sí.

Cuando se analizan y comparan las producciones que no configuran tales marcos, las disparidades muchas veces resultan evidentes. Para notarlo, basta con echar un vistazo a las presentaciones llevadas a cabo en los congresos de educación física y compararlas entre sí. En estos eventos, por lo general se presentan una gran cantidad de trabajos (libros, ponencias, posters, etc.), cuyos temas muchas veces son divergentes y se abordan desde disciplinas diferentes, con herramientas conceptuales, teóricas y metodológicas diferentes. Por ejemplo, en un congreso de educación física desarrollado en la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina) durante el año 2021,⁷ Renzi (2021) abordó el tema de la evolución de las perspectivas epistemológicas de la educación física en la conformación de algunos diseños curriculares de un profesorado. Para ello, revisó algunos documentos pertinentes para el caso e identificó la operación de diversos puntos de vista subyacentes a los mismos. Por su parte, en ese mismo congreso, Cano, Pizá y Farfán (2021) mostraron evidencias empírica acerca de la importancia de las ondas cerebrales en la “producción motora” y su expresión en la actividad muscular. La misma consiste en la medición de las ondas cerebrales

en las bandas beta y gamma, consideradas estas como biomarcadores electrofisiológicos de eficiencia motora. Son, sin lugar a dudas, trabajos dispares, poco compatibles.

Los marcos motricista, comprensivista y psicomotricista mantienen diferencias entre sí, pero son muy compatibles entre sí. Difieren respecto a sus objetos de estudio: el comportamiento motor, la comprensión y el vínculo entre estados psicológicos y el movimiento son, sin duda, cosas diferentes. Difieren (forzando un poco las cosas, quizás) en el plano ontológico. Esto es, en el marco motricista solo hay comportamientos motores, los cuales son el producto de estados cognitivos del agente. En el comprensivista solo hay estructuras y lógicas deportivas a comprender por los deportistas. En el psicomotricista, por su parte, solo hay esquemas corporales, conciencia, propiocepción, etc. También difieren respecto a los supuestos epistemológicos: en el marco motricista el comportamiento motor se explica con modelos computacionales, en el comprensivista con herramientas de la semiótica o la filosofía de la acción y en el psicomotricista con las de la fenomenología o la psicología del desarrollo. Pero todo esto no las vuelve dispares. Por empezar, sus objetos de estudio pueden interpretarse como aspectos de un mismo fenómeno: la complejidad de las acciones deportivas, irreducibles entre sí. Esto es, la comprensión de los practicantes de deportes, los mecanismos implementados por sus cerebros para controlar los movimientos en el ejercicio de sus habilidades deportivas o los estados psicológicos asociados a esos movimientos, son todos ellos factores necesarios para explicar ese tipo de acción.

Transmitir prácticas no es lo mismo que transmitir teorías

El argumento de arriba pone reparos a la aplicabilidad de la tesis de la incompatibilidad entre los marcos teóricos operantes en el DC. Resta hacer lo propio con la tesis de la enajenación, según la cual la educación física sufre la intromisión de áreas del conocimiento interfiriendo en la definición de sus objetos de conocimiento. La pregunta ahora es ¿se encuentran los contenidos del DC enajenados por los marcos teóricos operantes en él (o las disciplinas científicas o académicas en las cuáles estos se fundamentan)? Una respuesta afirmativa indicaría que el DC, en vez de prescribir contenidos referidos a los objetos de conocimientos de la educación física, hace lo propio con contenidos referidos a los marcos motricista, comprensivista y psicomotricista. Sin embargo, esta idea pierde sentido al explicitar qué es un espacio curricular y analizar el tipo de relación mantenida por la educación física (en tanto espacio curricular) y los marcos teóricos operantes en el DC.

Los diseños curriculares en general (o sea, no solo los dedicados a la educación física, tal como es el caso del DC) ordenan la práctica educativa configurando espacios curriculares. Esto es, delimitan grupos de contenidos educativos provenientes de, o vinculados a, uno o más campos del saber (área y/o disciplina científica o académica –en adelante, disciplinas), seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período escolar determinado. Ahora bien, cada espacio curricular se relaciona de maneras diferentes con los campos de saber de los cuales se nutre. Hay espacios curriculares dedicados a transmitir los conocimientos producidos en una disciplina científica, en cuyo caso el campo de saber del cual se nutre queda reducido a esa disciplina. Por ejemplo, el espacio curricular “EC-biología”, transmite el conocimiento producido en la disciplina científica “D-biología”: conocimiento acerca de la célula, de sus estructuras componentes, sus funciones, etc. (incluso transmite parte de la ontología de esta disciplina: el propio concepto de célula o el de función son constructos teóricos con los cuales D-biología explica los fenómenos de su interés). Pero no todos los espacios curriculares están dedicados a transmitir el conocimiento producido en una disciplina científica porque en rigor se dedican a introducir a los alumnos en prácticas sociales. Por ejemplo, el espacio curricular “EC-lenguaje” enseña a los alumnos a hablar y a escribir un lenguaje natural. Hablar y escribir no son conocimientos producidos en alguna disciplina científica (o campo de saber). Son maneras de actuar o comportarse en sociedad. En este sentido, EC-lenguaje dispone a los alumnos a comportarse correctamente en la práctica de un lenguaje. Puede que EC-lenguaje se apoye en alguna D-lenguaje (por ejemplo, la lingüística) para conceptualizar contenidos a enseñar o comprender cómo enseñar disponer a los alumnos a hablar y a escribir. Pero esto no implica que esa D-lenguaje determine qué debe enseñarse en el EC-lenguaje.

El espacio curricular “educación física” es equiparable al “EC-lenguaje”, pero al “EC-biología”. Educación física no es un espacio curricular dedicado a transmitir los conocimientos producidos en una disciplina científica, sino a introducir a los alumnos en ciertas prácticas: deportes, gimnasia, danzas, juegos motores, etc. En todo caso, se apoya en algunas disciplinas científicas (o marcos teóricos) para conceptualizar sus contenidos o entender cómo lograr tal introducción. Para notar esta característica de la educación física en tanto espacio curricular, tómese por caso el contenido “práctica de habilidades motrices combinadas y específicas (saltar, correr, golpear un elemento con la mano, con el pie o con otro elemento, lanzar, pasar y recibir, driblar, rolar, otras), en función de situaciones problemáticas de juego”, vinculado al marco motricista en el apartado anterior. Este contenido no está referido a un conocimiento producido por el marco motricista o sus fundamentos (las ciencias cognitivas del control y el aprendizaje motor), sino a un tipo de movimiento a enseñar (el cual los alumnos deben practicar). Es cierto que la conceptualización de este tipo de movimiento se apoya el marco motricista: precisamente, en una de las clasificaciones de habilidades motoras propuestas por este. Pero tal conceptualización no implica la necesidad de transmitir las teorías cognitivistas del control y el aprendizaje motor o las clasificaciones de habilidades motoras asumidas por el marco motricista, ni la idea de que nuestros cerebros funcionan como computadoras o que las habilidades se clasifican de cierto modo. Sirve para nombrar algo a enseñar e indica, a lo sumo, una forma particular de entender el comportamiento motor, basado en una forma particular de explicarlo.

En este contexto, el planteamiento de una enajenación de los objetos de conocimiento de la educación física por parte de los marcos teóricos operantes en el DC se vuelve extraña y posiblemente carente de sentido: ¿Qué significa que los marcos psicomotricista, comprensivista y motricista enajenan ese objeto de conocimiento del DC? ¿Acaso los contenidos de dicho documento, correlacionados con esos marcos, prescriben la transmisión de ideas o conceptos merleau-pontyanos acerca de la corporeidad? ¿Acaso prescriben la transmisión de puntos de vista acerca de qué significa comprender un deporte? Quizás, en el fondo del planteamiento de esa enajenación opere un posicionamiento filosófico (de sentido común, por cierto) según el cual el conocimiento es una creencia expresable proposicionalmente. En ese caso, la legitimidad de la educación física dentro de la currícula escolar se sostendría en la posibilidad de identificar algún tipo de conocimiento así entendido. Si esto es lo que acaece en el fondo del planteamiento, lo conveniente, a mi modo de ver, sería revisar el posicionamiento filosófico antes que ajustar la educación física a él.

Conclusión

Algunas reflexiones epistemológicas acerca de la educación física diagnostican una crisis de identidad en esta última, atribuida a una incompatibilidad entre de sus marcos teóricos y a la intromisión de estos últimos en la definición de los objetos de conocimiento. El diagnóstico suele tomar a la educación física como un todo, sin considerarlas diferencias entre su dimensión académica y su dimensión práctica. Pero al evaluarla aplicabilidad del diagnóstico en esta segunda dimensión, más concretamente, en un diseño curricular, se vuelve objetable.

Bibliografía

- Adams, J. A. (1971). A Closed-Loop Theory of Motor Learning. *Journal of Motor Behavior*, 3(2), 111-150. <https://doi.org/10.1080/00222895.1971.10734898>
- Antón García, J. L. (1998). *Balonmano: Táctica grupal ofensiva: concepto, estructura y metodología*. Madrid: Gymnos.
- Batalla Flores, A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelona: Inde.
- Battán, A. (2015). Corporeidad y experiencia: Una relectura desde la perspectiva de la encarnación (embodiment). *Itinerario Educativo*, 66, 329-345.
- Bayer, C. (1992). *La Enseñanza de los juegos deportivos colectivos: Baloncesto, fútbol, balonmano, hockey sobre hierba y sobre hielo, rugby, balonvolea, waterpolo*. Barcelona: Hispano Europea.
- Cano, L. A., Pizá, A. G. y Farfán, F. D. (2021). Cuantificación del control motor a través de biomarcadores electrofisiológicos. En *14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 18 al 23 de octubre y 1 al 4 diciembre de 2021 Ensenada, Argentina. Educación en Pandemia y Pospandemia*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- Cena, M. (2008). La expresión corporal en la Educación Física. Preguntas frecuentes. *La Pampa en movimiento, Revista de Educación Física*, 7, 6-11.
- Cratty, B. J. (2003). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Crisorio, R. (2007). Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad. En C. Fernández e I. Uribe Pareja (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción* (pp. 71-94). Medellín: Funámbulos. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4090/pm.4090.pdf>
- Crisorio, R. L. (1995). Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física. *Serie Pedagógica*, 2, 175-194. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2539/pr.2539.pdf
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física: Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61-72.
- Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Díaz Lucea, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.
- Emiliozzi, M. V. (2014). *El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1004/te.1004.pdf>
- Fonseca, V. da. (2000). *Estudio y Génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: Inde.
- Pérez González, M. C. P. (2011). Psicomotricidad: etapas en la elaboración del esquema corporal en educación infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 360-365.
- Grasso, A. y Erramouspe, B. E. (2005). *Construyendo identidad corporal: La corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.
- Núñez, U. C. y Hernández, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica: Aplicación a la Educación Física Escolar y el Entrenamiento Deportivo*. Barcelona: Inde.

- Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano: Introducción a la Psicokinética*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. y Moreno Valera, M. (1997). *El Movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- López-Ros, V., Castejon, J., Bouthier, D. y Llobet, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Ágora para la EF y el deporte*, 17, 45-60.
- Magallanes, C. (2009). Crisis de identidad en la educación física. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 2, 55-60.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Sevilla: Planeta-Agostini.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (2011). *Diseño Curricular Para el Nivel Primario: Provincia de Córdoba*. Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php>.
- Oña Sicilia, A., Martínez Marín, M., Moreno Hernández, F. y Ruiz Pérez, L. M. (1999). *Control y aprendizaje motor*. Madrid: Síntesis.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte Y Sociedad: Lexico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Piaget, J. (2008). *Biología y conocimiento ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Piaget, J. (2010). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño: Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Renzi, G. (2021). La concepción de Educación Física en los diseños curriculares de los profesorado: Tensiones epistemológicas entre 1980 y 2010. In *14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 18 al 23 de octubre y 1 al 4 diciembre de 2021 Ensenada, Argentina. Educación en Pandemia y Pospandemia*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez. (1995). *Competencia motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82(4), 225-260. DOI: 10.1037/h0076770
- Wallon, H. (2000). *La evaluación psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.

Notas

1 Por marco teórico de la educación física me refiero específicamente a un conjunto de ideas, conceptos, supuestos (teóricos, epistemológicos y ontológicos) homogéneos entre sí, dedicados a una temática asociada a la educación física y presentes en un grupo de publicaciones académicas en particular.

2 Para simplificar el análisis, me focalizaré en las prescripciones de contenidos y no en las de objetivos, métodos de enseñanza y sugerencias de evaluación.

3 El término “comprensivista” lo extraje del trabajo de López-Ros et al. (2015), quienes caracterizan lo que ellos mismos denominan “modelos para una enseñanza comprensiva del deporte”. Sus definiciones y trabajo de revisión bibliográfica han inspirado algunas de las ideas expuestas en esta sección. Siendo preciso, el término intenta rescatar el hecho de que este marco se ocupa de la comprensión de los agentes practicantes de deportes, es decir de los elementos involucrados en el entendimiento de los mismo, tales como el pensamiento (principalmente táctico) o el razonamiento.

4 El texto de Devis Devis y Periró Velert (1992) es un ejemplo de la exposición de esta distinción entre deportes.

5 El texto de Hernández Moreno (1994) es un ejemplo de la exposición de esta distinción entre deportes.

6 En el DC el trabajo en cuestión figura como “Cena (2006)”. No obstante, tiene el mismo título que el texto de Cena (2008) analizado aquí. Entiendo que ambos datos se refieren al mismo trabajo. De no ser así, quizás haya algún error de tipeo en el documento).

7 Me refiero al 14° Congreso Argentino, 9° Latinoamericano y 1° Internacional de Educación Física y Ciencias, llevado a cabo entre octubre y diciembre de 2021: <https://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/> llevado a cabo en la ciudad de La Plata, Argentina.