

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Educación Física

8° Congreso Argentino y 3° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias
La Plata, 11 al 15 de mayo de 2009

Autores: GÓMEZ, Valeria; GÓMEZ, Leonardo; GÓMEZ, Sebastián; ROSEMBERG, Ana y FIORI, Natalia.

Título: “La investigación de las prácticas pedagógicas en la educación física: Un aporte a la discusión epistemológica del área”.

Institución: UBA/UFLO

Dirección de correo electrónico: nataliafiori83@yahoo.com.ar

Palabras clave: EDUCACIÓN FÍSICA – DEBATE EPISTEMOLÓGICO – INVESTIGACIÓN – PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

1. Introducción:

A partir del proyecto de investigación que desarrollamos¹, y como producto de discusiones y reflexiones que hemos venido realizando como colectivo de investigadores/docentes, intentamos proponer aquí un pequeño aporte a la discusión epistemológica dentro de la investigación del área de la educación física. En este sentido, proponemos problematizar una serie de interrogantes que aborden la relación entre la formación docente y la producción de conocimiento científico para fundamentar posibles propuestas de estudio de la investigación educativa en el área.

El punto nodal de estos cuestionamientos, lo constituye la tensión entre la búsqueda de un estatuto de científicidad y la delimitación clara de un objeto de estudio definido. Frente a esta cuestión, nos encontramos con diversos posicionamientos: En

¹ “Construcción de normas y valores en episodios de conflicto desarrollados en clases educación física de nivel inicial”. Proyecto de investigación dirigido por la Dra. Roxana Ynoub y co-dirigido por la Lic. Valeria Gómez. Convocatoria 2007/2009 UFLO (con financiamiento interno).

primer lugar, con quienes sostienen que la producción de conocimientos científicos proviene de otras áreas y que es necesario crear una ciencia autónoma (Parlebas, 1997), como segunda opción, quienes sugieren que el objeto de estudio sea precisamente la esfera de la compleja red de dimensiones que se engloban dentro de la corporeidad/motricidad humana (Sergio, 1986; Santin, 1995; Trigo Aza, 1999), y en tercer lugar, autores diversos que consideran las prácticas pedagógicas como el sustrato principal para diseñar las investigaciones y como objeto de estudio de sus propias indagaciones (Bracht, 1996, Mauri de Carvalho, 2003). Por último, existen posturas que reducen la vasta extensión del campo a un taxativo recorte en torno a lo observable del cuerpo y el movimiento (de gran tradición en la investigación del área).

Desde nuestra experiencia en formación docente, otro cuestionamiento que surge con asiduidad es respecto al papel que consideramos como apropiado de la concepción de las prácticas pedagógicas como el sustrato central para pensar la investigación científica en la educación física, apoyándonos la afirmación de Valter Bracht (1996) que la EF es ante todo una práctica pedagógica y lo primordial es comprenderla primero de esta forma, para reconocer la relación posible entre la EF y las “disciplinas científicas”. Por lo tanto, la EF precisa construir su objeto de estudio a partir de la misma práctica pedagógica. La construcción de la problemática teórica es la que va a guiar el estudio de su objeto.

En este sentido existe una clara distinción entre la EF como profesión y en cuanto disciplina científica. Teniendo en cuenta esto, avanzamos en proponer que el rol de los educadores es el que Antonio Gramsci (1931) denomina como “intelectual”, en el sentido de que esta categoría nos permitiría avanzar en entablar un diálogo entre la producción de conocimientos científicos con las problemáticas propias de nuestros campos de intervención como docentes. Tomando en consideración esta idea, es que sostenemos la importancia de pensar la investigación como una función más de la tarea docente (Aronowitz y Giroux, 1987) para permitir así que se reflexione sobre las propias prácticas, se intervenga en ellas y se propongan formas de transformación fundamentadas desde lo científico.

Como tercer interrogante, abordamos la posible ligazón de estas cuestiones epistemológicas, con la estrategia metodológica a considerar ante la construcción de investigaciones pedagógicas en la educación física de acuerdo a los principales ejes esbozados. Siguiendo esta lógica, consideramos que la investigación-acción (García Ruso, H; 1994) se constituye en una inestimable posibilidad de investigar sobre los

problemas reales que surgen en el seno mismo donde se desarrollan las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de la educación física, para colaborar en generar una comprensión fundamentada de la praxis educativa, y desde allí, sentar bases teóricas para fomentar reflexiones en la misma.

2. Desarrollo de la cuestión: ¿Qué investigación para que educación física?

Epistemológicamente hablando, intentar una definición verdadera, única e indiscutible del objeto de la educación física nos conduciría a un debate inconcluso, estéril y hasta falso, dado que desde sus inicios como disciplina pedagógica, la misma ha estado impregnada de diversos intereses económicos, políticos y sociales representativos de las más diversas instituciones sociales (la militar, el deporte, la medicina higiénica, la iglesia, el estado capitalista, etc).

En contraposición a algunos autores que sostienen que la falta de un objeto unificado que defina lo que significa la educación física, es signo de su inmadurez como área del conocimiento, creemos que por tratarse de una disciplina cuyo campo de intervención es tan amplio, no puede existir una sola y única forma de delimitar su objeto de estudio, sino múltiples y diferentes modos de abordaje (tanto epistemológicos como metodológicos). Cada definición de ella estará siempre supeditada a un particular modo de pensamiento, y a su vez, remite a un paradigma particular y representa los intereses de un grupo o clase social. Tomando como referencia a Michel Foucault (1977), debemos considerar que el desarrollo de los saberes dentro del campo de la educación física no ha seguido un camino independiente, sino que “las condiciones económicas, políticas, sociales y epistemológicas posibilitarían un tipo de discurso”.

Desde la perspectiva de este autor, un régimen de verdad es consecuencia de un sistema político, económico y social determinado. Los contenidos hegemónicos de la educación física estarán determinados a partir de la estructura y modo de producción económico de la sociedad capitalista. Si lo pensamos desde el materialismo histórico, han sido las condiciones concretas de la práctica la que determinó el modo “de ser” de una educación física determinada (utilitarista, militar, centrada en la moralidad, disciplinadora, higiénica, conservadora o sanitaria según el contexto de época).

Es por esto que, en un intento de dotar de científicidad a la práctica investigativa del campo de la educación física, optamos por considerar a las prácticas pedagógicas

como el objeto de estudio desde el cual anclarse para analizar la enorme multiplicidad de fenómenos y problemáticas propias.

Sin embargo, nos parece importante señalar otras posiciones sobre el punto. A. López Rodríguez (s/f) clasifica los trabajos más recientes en el campo de la epistemología de la educación física, en dos objetos de estudio: por un lado la motricidad humana y por el otro la relación físico - educativa. A su vez, este autor diferencia el campo de investigación de la motricidad humana en tres enfoques (o abordajes) diferentes: el analítico o pluridisciplinar (el tradicional en EF), el sintético (interdisciplinar) y el estructural (por ejemplo el modelo que impulsa Parlebas con la propuesta de la Praxiología motriz). Mientras señala que la relación físico-educativa tiene un enfoque integral (al igual que Valter Bracht, ubica a la educación física dentro de la pedagogía). “La educación física como actividad, integra en su campo de conocimientos aspectos técnicos, científicos y tecnológicos asociados a las actividades físicas y deportivas” (López Rodríguez, s/f: s/n). Los aspectos prácticos de la educación física (estructuración de ejercicios, movimientos, métodos de enseñanza, equipamiento tecnológico, etc) conforman una parte del soporte objetivo de la actividad, que unidos a los elementos teórico - científicos (teorías, modelos, metodologías, procesos, etc.) integran una cultura específica: la cultura física (Pedraz, s/f). López Rodríguez reconoce que en líneas generales “en la Educación Física, podemos identificar tres modelos (o paradigmas) pedagógicos: el modelo "científico" o médico; el modelo psico-educativo y el modelo sociocultural”. Estos modelos brindarían los elementos conceptuales de los diferentes posicionamientos científicos, a modo de teorías de base o supuestos epistemológicos (Giroux, 1985; Popkewitz, 1984).

El modelo “científico” o médico tiene sus bases en las ciencias “duras”, más precisamente en las biomédicas (anatomía, fisiología, bioquímica) y las ciencias físicas (por ejemplo la biomecánica), centrandose de esta manera su atención en el funcionamiento estructural y orgánico del cuerpo humano y en los efectos que ejerce el ejercicio físico sobre el mismo. “Es un modelo marcado por la pedagogía tradicional y la psicología conductista” dice López Rodríguez (s/f: s/n). Desde el punto epistemológico, este modelo estaría claramente ubicado dentro de lo que denominamos el paradigma positivista o “empírico - analítico” (Popkewitz, 1984).

Los posicionamientos que se inscriben dentro del modelo “psicoeducativo” se caracterizan por poseer un rasgo esencial que es que en él se enfatiza sobre el aprendizaje del alumno más que en la enseñanza del profesor. Se trata, de facilitar al alumno las condiciones para que pueda elegir y tomar decisiones, descubrir y redescubrir a través del movimiento, con lo cual se eleva el carácter activo y consciente del alumno como sujeto de su propio aprendizaje y se incrementan las potencialidades educativas del ejercicio físico. Este modelo tiene una base psicopedagógica cognitivista y se inscribe en el paradigma cualitativo de la ciencia. Si bien López Rodríguez no lo aclara, se podría pensar que este modelo pedagógico guarda una estrecha relación con el paradigma del interaccionismo simbólico (Popkewitz, 1984) y en algún punto con el construccionismo (Guba y Lincoln, 1994). La psicomotricidad, la psicocinética, la expresión corporal y la teoría de aprendizaje constructivista (especialmente la línea piagetiana) son algunos ejemplos contemporáneos de la educación física que conforman este modelo.

Por último, se encuentra el modelo “sociocultural” o también denominado “socio-crítico” que postula de acuerdo a López Rodríguez, básicamente que la educación física y la práctica del deporte es un derecho de todos. Desde una perspectiva socio crítica y una pedagogía de construcción sociocultural (derivada de la teoría del aprendizaje de Vigotsky y sus continuadores), se defiende el acceso a la práctica de la educación física en todos los sectores de la sociedad con un fuerte sentido ecológico y en función de mejorar la calidad de vida de los todos los ciudadanos. “El modelo sociocultural representa otra dimensión de la actividad física que se asocia al sistema de valores creados por la sociedad y la estructuración social en cada contexto específico” (López Rodríguez, s/f). Dado que se involucra en aspectos más vinculados con los valores sociales, es factible de inferir que este modelo se ubicaría dentro del paradigma crítico de las ciencias sociales (Popkewitz 1984; Guba y Lincoln 1994).

La clasificación de López Rodríguez, permite introducirnos en el análisis de los distintos paradigmas en la investigación educativa y reflexionar acerca de la influencia que han ejercido históricamente (y continúan ejerciendo) en la producción de conocimientos dentro de la educación física en torno a la explicación de los fenómenos. Para comprender esta influencia, hay que tener en cuenta que las circunstancias sociales, políticas y económicas condicionan la producción de ciertos saberes y ciertas formas de pensamiento (y que además responden a determinados intereses). Para lograr esto, es

imprescindible considerar en sentido dialéctico que la ciencia, en cuanto ésta nunca es un espacio neutro ni apolítico, está al servicio de los intereses de las clases dominantes pero a su vez, genera un cúmulo de conocimientos y valores que permiten la transformación de las relaciones sociales y el desarrollo de la humanidad. Como bien señala Popkewitz (1984), necesitamos centrarnos en el contexto histórico particular pues los paradigmas son respuestas a distintos momentos de las condiciones sociales.

Si nos remontamos al surgimiento de la Educación Física como materia pedagógica dentro de la institución escolar, podemos comprobar que desde sus orígenes, estuvo fuertemente vinculada al positivismo. “El cuerpo es blanco de estudios en los siglos XVIII y XIX, fundamentalmente de las ciencias biológicas. El cuerpo es igualado a una estructura mecánica (la visión mecanicista del mundo es aplicado al cuerpo y su funcionamiento)” (Bracht, 1999: s/n). La “Ciencia” (en el sentido limitado de los positivistas) es igual al control de la naturaleza, por ende, en caso de la educación física sería el control de la naturaleza corporal. La ciencia moderna (basada en este paradigma) es el producto de un complejo de factores sociales y políticos vinculados al ascenso y consolidación del capitalismo como sistema dominante, englobados bajo una filosofía idealista de “orden y progreso”. El paradigma empírico – analítico, constituido como el marco explicativo por excelencia, no sólo orientó las investigaciones realizadas sino también la esencia de las mismas prácticas pedagógicas. La hegemonía de este marco epistemológico resulta de la fuerte matriz legitimante ejercida por las instituciones eclesíásticas, militares y de las ciencias naturales impregnadas por la cosmovisión positivista en la génesis de la educación física como dispositivo de control y regulación de los cuerpos dentro de la institución escolar. Las investigaciones desarrolladas en el campo del movimiento humano al servicio de esta función social de disciplinamiento, se centraron por encontrar datos “objetivos” para lograr un conocimiento del cuerpo funcional a las exigencias del sistema capitalista en ascenso, exigiendo una total neutralidad del observador para inhibir cualquier aspecto subjetivo que pudiera “interferir” en la investigación. Por otra parte, este mismo tipo de ciencia centrada en la predicción de regularidades universales, eternas y ahistóricas dio sustento al tipo de intelectuales tradicionales, que Gramsci (1931: 10) definió como “aquellos representantes de una continuidad histórica no interrumpida aún por los más complicados y radicales cambios de las formas políticas y sociales”. Para Henry Giroux (1987), estos intelectuales se manifiestan dentro de la educación bajo dos formas; como intelectuales “hegemónicos” al servicio del poder dominante o como intelectuales

“acomodaticios” (aquellos que reproducen las relaciones de poder sin ni siquiera ser consciente de ello).

No obstante, a lo largo del siglo XX, van a surgir otros posicionamientos epistemológicos en investigación educativa que intentarán superar a los más tradicionales. El paradigma simbólico, cobrará importancia a partir de mediados de siglo como reacción al excesivo énfasis puesto en la experimentación y manipulación de variables. El interaccionismo simbólico traslada el foco de atención hacia el discurso, interesándose por los procesos de comunicación, interacción y la creación de normas que regulan la vida social. Su enfoque está basado en la hermenéutica (interpretación) de los fenómenos sociales y permite la contemplación “neutral” ya que están separadas de las situaciones sociales. Las teorías simbólicas se involucran simplemente a objetivar la realidad mediante la reflexión lo que es distinto a la práctica transformadora (para los simbólicos la objetividad deviene del consenso grupal). Este paradigma, pese a sus sensibles diferencias con el positivista, comparte la división tajante en teoría y práctica, y aunque la teoría no es tecnológica, se preocupa por aclarar las condiciones de la comunicación y la intersubjetividad.

Por último, encontramos el paradigma crítico sobre el cual Popkewitz (1984: 75) menciona que “intenta desvelar las pautas de conocimiento y las condiciones sociales restrictivas de nuestras actividades prácticas”. Para el paradigma crítico, como actividad social que es, “la ciencia forma parte de la historia y es expresión de su lucha y sus conflictos” (Popkewitz, 1984: 83). Los supuestos básicos de la ciencia crítica indican que la investigación se centra en el mantenimiento y renovación en la sociedad de las formas de dominación y el surgimiento de formas de resistencia. La corriente crítica dista bastante de ser homogénea, y está conformada por posicionamientos que van desde el funcional estructuralismo, el posmodernismo hasta el materialismo histórico-dialéctico.

Para comprender mejor la relación entre la investigación y las problemáticas de las prácticas pedagógicas, es necesario considerar que el investigador cumple una función como intelectual orgánico (Gramsci, 1931) dentro de la sociedad. Por lo tanto, su posicionamiento estará influenciado no sólo por sus adhesiones personales a tal o cual teoría (representadas en la construcción de su marco teórico) sino también por su ubicación dentro un sistema social configurado históricamente (es decir, que rol cumple dentro de la sociedad en la que está inserto ya que no es lo mismo que quien investiga

sea profesor de educación física que un entrenador deportivo). El posicionamiento epistemológico con el cual se coloque a la hora de investigar determinará que intención tiene con respecto a la producción de los conocimientos y dentro de que área del conocimiento se desenvuelva (no es lo mismo investigar en el área de fisiología del ejercicio que dentro del área de la pedagogía). La responsabilidad social (y política) del investigador es absolutamente negada en el positivismo, relativizada a un contexto particular ahistórico y acrítico en el interaccionismo simbólico - construccionismo pero asumida abierta y conscientemente por el paradigma crítico.

3. Conclusiones

De aquí que se desprende que la importancia de investigar en educación física desde las propias problemáticas de las prácticas, radica fundamentalmente en generar una conciencia social para que todos los actores sociales involucrados (estudiantes, profesores, profesionales, etc.) nos comprometamos con la construcción de una educación física acorde a las necesidades reales de la sociedad, trascendiendo el funcionalismo acrítico a las demandas de los grupos dominantes. Como explica Antonio Gramsci (1931: 436), “comprender y valorar con realismo posiciones y razones significa precisamente librarse de la prisión de las ideologías (en sentido peyorativo, de ciego fanatismo ideológico), o sea, situarse en un punto de vista “crítico” que es el único fecundo en la investigación científica”.

La investigación crítica de las prácticas pedagógicas en educación física resulta entonces, fundamental a la hora de repensar que se hace cuando se hace educación física, y de repensarnos en que hacemos cuando hacemos educación física, al servicio de que intereses estamos y especialmente a que clase de sociedad aspiramos. Todas estas cuestiones nunca pueden estar exentas en los investigadores a la hora de encarar su estudio. Por medio de la investigación crítica, tenemos que ser capaces de poder cuestionarnos, tal como se lo pregunta F. Mauri de Carvalho (2003: s/n) si “nuestro accionar pedagógico ¿sirve a la reproducción o transformación revolucionaria? ¿Hemos sido/somos a favor de una sociedad competitiva, predatoria, individualista y capitalista? o ¿hemos sido a favor de una sociedad justa, colectivista, igualitaria y comunista?”.

Nuestra propuesta busca integrar un enfoque interdisciplinario de investigación atento, ligado y comprometido con las praxis educativas que se desenvuelven en las clases

de educación física. La finalidad que buscamos es lograr que se aporten conocimientos útiles para el abordaje de problemáticas compartidas en la escuela y para que los profesores de educación física cuenten con herramientas teórico/metodológicas que les permitan tomar decisiones en sus prácticas educativas tendientes a la transmisión de valores democráticos y de normas que faciliten la convivencia en un marco de justicia social.

Sabemos que los profesores/as de educación física se encuentran cotidianamente, frente a múltiples problemáticas didáctico-pedagógicas. Una herramienta para elaborar propuestas superadoras viene de la mano de la construcción de proyectos de investigación que permitan trascender más allá del marco de la experimentación y la interpretación, sino que enmarquen en metodologías participativas, reflexivas y que avancen en el sentido de otorgar legitimidad a las prácticas pedagógicas fundamentadas.

Bibliografía utilizada

- Bracht, Valter (1996). Cap. 5: “Educación Física / Ciencias del Deporte ¿es ciencia?” en Educación Física y aprendizaje social. Ed. Vélez Sarsfield, Córdoba, Argentina.
- Bracht, Valter (1999) “La constitución teórica de las teorías de la Educación Física” - Material obligatorio del curso “Perspectiva crítica y recolonización en el contexto de la educación física” Módulo 3 (Año 2004).
- Carr, Wilfred (1990) Hacia una ciencia crítica de la educación. Ed. Laertes. Barcelona, España.
- García Ruso, H., (1994). La investigación-acción en la formación del profesorado de Educación Física. Revista Apunts: Educación Física y Deportes N° 36. Pp. 54-61.
- Giroux, Henry (1985) “Reproducción, Resistencia y acomodo en el proceso de escolarización” en Teoría y resistencia en Educación: una pedagogía para la oposición. Ed. Siglo XXI.
- Giroux, Henry y Aronowitz, Stanley (1987) Cap. 2: “La enseñanza y el rol del intelectual transformador” en Education under siege. Routledge & Kegan Paul. Londres, Gran Bretaña.

- Gramsci, Antonio (1931) “La discusión científica” en M. Sacristán (comp; 2004) Antología Antonio Gramsci. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Gramsci, Antonio (1931) “La formación de los intelectuales” en Los intelectuales y la organización de la cultura. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina
- Guba y Lincoln (1994) “Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa” en Handbook of Qualitative Research. Sage Publications. California, Estados Unidos
- Karabel, J. y Halsey, A. (1976). "La investigación educativa: Una revisión e interpretación". En: Power and ideology in education New York: Oxford University Press.
- López Rodríguez, Alejandro (2003). “Educación Física ¿es ciencia?” en Revista Digital EF Deportes N° 62 - <http://www.efdeportes.com> - Buenos Aires, Argentina
- Marx, Carlos (1980) “Tesis sobre Feuerbach” en Engels, Federico () Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana – Ed. Progreso – Moscú, Rusia
- Mauri de Carvalho, F. (2003) “Comprensión crítica de la educación física”. Material obligatorio del curso “Perspectiva crítica y Recolonización en el contexto de la educación física” Módulo 3 (Año 2004).
- Parlebas, P. (1997) Educación Física y Ciencia. Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física. Buenos Aires. Rev. Educación Física N° 15.
- Pedraz, Vicente () “La disposición regulada de los cuerpos”. Material obligatorio del curso de “Perspectiva crítica y Recolonización en el contexto de la educación física” Módulo 2 (Año 2004).
- Popkewitz, Thomas (1984) Cap 2: “Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de su teoría” en Paradigma e ideología en investigación educativa. Ed. Mondari.