

## **Paradojas de la epistemología de la Educación Física argentina: verdad, identidad y *doxa* en la formación superior.**

*Eduardo Galak*<sup>1</sup>

Quiero partir por realizar la siguiente afirmación: pensar la enseñanza de la epistemología en Educación Física implica *recordar* cómo la disciplina se concibió a sí misma. De allí que este escrito intente, más allá de reflexionar acerca de cuestiones estrictamente pedagógicas o de qué se enseña específicamente en las materias “epistemológicas” en la formación superior –aspectos que son tratados de manera lateral–, analizar cómo se construyó la *episteme* de la disciplina. Esto es, si entendemos que la *episteme* es el pensamiento de una determinada época, que opera de un modo particular (Foucault, 2005; Castro, 2004), entonces la intención es ver algunas cuestiones que se vienen reproduciendo en la coyuntura del campo, que condicionan el *suelo de creencias comunes* sobre el cual nos paramos para hablar de “Educación Física”, que producen prácticas disciplinares y que en definitiva constituyen el universo de contenidos epistemológicos que se transmiten.

Por ello, voy referirme a algunas cuestiones históricas, para trabajar sobre dicho *suelo de creencias comunes*, situando la tarea específicamente en la realidad contextual argentina, pero sin restringirse a ésta, sino con la explícita pretensión de que este texto sirva para pensar prácticas y procesos que la exceden. Esto supone reactualizar y recontextualizar la pregunta de qué es lo que la Educación Física *viene siendo*, interpelación que sin ser un interrogante esencialista apunta directamente al hueso mismo de la disciplina, a la construcción de su identidad, que es en última instancia un cuestionamiento que en su afán de ser contestado universaliza las potenciales respuestas.

Para llevar a cabo esta tarea propongo trabajar sobre tres ejes, los cuales representan, cada uno de ellos, un momento histórico determinado de la *episteme* de la Educación Física argentina: lo que denominaré “la paradoja de la verdad”, que encierra la instancia originaria del campo, lo que enmarca el inicio *sobrerreflexivo* de la disciplina y que daré en llamar “la

---

<sup>1</sup> Profesor en Educación Física (UNLP), Magíster en Educación Corporal y Doctor en Ciencias Sociales en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Becario de PosDoctorado de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) en la Faculdade de Educação de la Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG). Adjunto de la cátedra de “Antropología y Sociología del Deporte y la Actividad Física”, en la Universidad Nacional de Avellaneda, y Ayudante Diplomado de Educación Física 5, en la Universidad Nacional de La Plata. Miembro del Grupo de Estudios en Educación Corporal del Centro Interdisciplinario de Cuerpo, Educación y Sociedad (GEEC-CICES-IdIHCS-UNLP). E-mail: eduardogalak@gmail.com

paradoja de la identidad” y, por último, como cuestión propositiva para la coyuntura actual, “la paradoja de la *doxa*”.

### I.- La paradoja de la verdad

Comienzo este apartado con un problema (epistemo)lógico clásico que, según entiendo, nos va a permitir echar luces sobre las reflexiones que propongo: “todo lo que yo voy a afirmar en este escrito es verdad, en tanto que todo lo que ustedes, como lectores, puedan decir u opinar al respecto es incorrecto, falso, mentira”. Si bien esto no supone una problemática en sí misma –sino, quizás, un tema para algún tipo de análisis por cuestiones egocentristas–, el dilema se presenta en el caso de que alguien afirme que yo tengo razón. Pues en definitiva eso supondría una paradoja porque, por un lado, si partimos por entender que *sólo yo* digo la verdad, ustedes no pueden decir *esa* verdad porque ustedes siempre dicen falsedades; pero por el otro, si ustedes no pueden decir ninguna verdad, porque siempre están equivocados, entonces sería *falso* que “yo digo la verdad”. Ergo: se produce un contrasentido, un axioma antinómico. Una frase que se auto-contradice, que simultáneamente *performa*, en el acto de su enunciamiento, su propia antítesis.

Más allá de lo absoluto y universal que puede criticársele a esta ejemplarización, este problema clásico de la lógica y de la filosofía<sup>2</sup> permite adentrarnos en lo que, a los fines de este escrito, voy a dar en llamar “la paradoja de la verdad”: *verdades* que abarcan también sus *falsedades*, sus contrasentidos, con la intención de pensar ello particularmente para el caso de la Educación Física. En todo caso el sentido de repensar epistemo-metodológicamente a la disciplina no es ver cuál conocimiento es verdadero (o más o menos verdadero), cuál es falso (o más o menos falso), sino ver qué saberes operan, tienen implicaciones prácticas, pero sobre todo cómo y porqué.

¿Qué quiero decir específicamente con “la paradoja de la verdad en Educación Física”? El contrasentido de pensar que dentro de un mismo discurso que se declara unívocamente verdadero –es decir, que invista la categoría de *legítimo*, dejando para los potenciales “otros” la condena de la *ilegitimidad*– puedan aceptarse una multiplicidad de

---

<sup>2</sup> Puede mencionarse en este sentido la denominada “paradoja del mentiroso”, donde una frase afirma que “es falsa”, o su versión clásica de Ebulides de Mileto y su “un hombre afirma que miente”. También puede sumarse la reconocida “paradoja de Epiménides” de que, siendo él cretense, afirma que “todos los cretenses son mentirosos” –con las salvedades del caso expuestas por Michel Foucault en *El pensamiento del afuera* (1997)–. Todos estos sentidos son similares al planteado porque afirman una verdad que se pretende hiperbólica, pero que al mismo tiempo encuentra en un resquicio su propia contradicción. Es posible que encontremos la salida de este laberinto que enunciamos con “la paradoja de la verdad” a través de (re)pensar “la paradoja del barbero” formulada por Bertrand Russell, y su proposición de conjuntos que no se contienen a sí mismos como elementos. Agradezco a Emiliano Gambarotta por esta indicación.

factores, ideas, prácticas y saberes, aún siendo estos contradictorios entre sí: me refiero a que la Educación Física argentina nace sustentada de manera teórica por discursos eclécticos.<sup>3</sup>

Me sumerjo en el detalle para darle sentido a estas palabras: la génesis de la disciplina en la Argentina es producto de dos tradiciones que se generan entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, que se declaran ambas simultáneamente *verdaderas* y *legítimas*, pero que postulaban ideas que no están definidas en su interior sino que claramente buscan distinguirse del otro posicionamiento, formar un “nosotros” fundamentalmente a partir de conformar un “otro” del cual diferenciarse. La primera de estas tradiciones es llamada comúnmente como “romerista”, en honor a la fuerte influencia que tuvo Enrique Romero Brest, considerado “el padre de la Educación Física argentina” y quien fuera el principal artífice de la fundación del “Instituto Nacional Superior de Educación Física”, establecimiento profesionalizador desde donde se produjo y reprodujo este posicionamiento cívico-pedagógico. La segunda, que se le opone, será denominada como “militarista”, pues es producto de la apuesta política que el Ejército argentino hizo para que se eduque la moral patriótica a través de enseñanzas corporales, principalmente diseminada por los docentes formados en la “Escuela de Gimnasia y Esgrima” que pertenecía a esta institución castrense.<sup>4</sup>

Ambas tradiciones generaron “doctrinas” –tal como se las denominaba por aquél entonces–, en el sentido de haber formulado axiomas con la explícita intención de que sean reproducidos por dichos establecimientos profesionalizadores.<sup>5</sup> Si bien resulta clara la oposición entre esas doctrinas, no es tan sencillo observar las posiciones que sostenían en su interior. Por un lado, la doctrina “romerista” formulaba en su “Sistema Argentino de Educación Física”, que transmitía desde el “Instituto”, una postura que indicaba que la práctica de actividades físicas debía seguir criterios higienistas y científicos a tono con lo que desde Europa postulaban los denominados “reformadores de la gimnástica” (Crisorio, 2007), como Lagrange, Tissié, Demeny, Mosso, entre otros, pero criticando ciertos elementos de las diversas corrientes gímnicas europeas de la época (fundamentalmente la francesa, la inglesa, la alemana y la sueca)<sup>6</sup> que los propios “reformadores” predicaban, y acoplándose con los

---

<sup>3</sup> Valen dos aclaraciones a las afirmaciones que propone este párrafo: por un lado, esta característica que plantea la “paradoja de la verdad” no es en absoluto exclusiva del campo, pudiéndose encontrar en otras disciplinas científicas cualidades semejantes y, por el otro, ello no implica que no debieran existir disputas o posicionamientos distintos, sino, por el contrario, entendemos que esa condición es constitutiva del campo.

<sup>4</sup> Para profundizar sobre la historia de los posicionamientos “romerista” y “militarista” léase: Aisenstein & Scharagrodsky, 2006; Galak, 2012; Saraví Riviere, 1985; 1998; Scharagrodsky, 2008; 2011.

<sup>5</sup> Si bien pueden realizarse objeciones a este uso del término “doctrina”, se designa a este plano con ese nombre haciendo caso al modo *nativo* de denominación. Cabe la salvedad, sin embargo, que por ese entonces se lo entendía más como “conjunto teórico de creencias comunes” que como “ciencia” propiamente dicha.

<sup>6</sup> Romero Brest realiza una serie de críticas a estas corrientes gímnicas: a la francesa fundamentalmente por considerarla “anti-fisiológica” –“una verdadera violación de las leyes naturales” (1933: 346)–, por tener orígenes

discursos pedagógicos en boga, principalmente aquellos progresistas como los de la “Escuela Nueva” –dentro de los cuales se destacan los de Herbert Spencer y su “pedagogía *integralista*”–. En definitiva, puede observarse cómo el “Sistema Argentino”, que fue el método oficial de enseñanza de la Educación Física nacional durante el primer tercio del siglo XX (Saraví Riviere, 1998), y que en rigor de verdad de “argentino” sólo tenía el nombre y la retórica republicana, resultó conformado por discursos de variopinta procedencia y de heterogénea postura. Por su parte, respecto a la tradición “militarista”, quizás por no tener una figura preponderante sino por supeditar sus acciones a la coyuntura institucional del Ejército, pueden hallarse dos grandes momentos claramente identificables, pero que de igual modo presentan argumentos contradictorios: uno desde finales del siglo XIX y otro que ubico desde la década de 1920 en adelante. En cuanto al primer momento, la postura castrense retoma los razonamientos especialmente de las gimnásticas alemana e italianas, que son doctrinas muy distintas entre sí. Del “Método Gimnástico alemán” o *Turnen* toma elementos como el empleo de grandes aparatos de gimnasia y la interpretación de que los criterios que deben usarse para la realización de ejercicios físicos deben estar explicados según lo que dicta “la *naturaleza corporal*”. A su vez, los “militaristas” utilizaban principios provenientes de dos corrientes gimnásticas italianas, la “turinesa” cuyo principal exponente fue Rodolfo Obermann y la “boloñesa” de Emilio Baumann, que son contradictorias y que están históricamente en disputa, pues la primera reproduce las ideas de la gimnástica alemana en Italia (como ejecución de ejercicios físicos por razones “naturales”), pero sumándole un fuerte contenido patriótico, en tanto que Baumann se distancia de su maestro Obermann al establecer que los ejercicios físicos no tienen que explicarse por criterios ni naturales ni militares sino que deben sustentarse en conocimientos científicos (fisiológicos e higiénicos), de acuerdo con las propuestas pedagógicas de Ángel Mosso. Respecto al segundo momento epistémico “militarista”, a partir de la década de 1920 se incluye a ese ideario moralista-patriótico que justifica la práctica de actividades físicas, una conjunción del pragmatismo y naturalismo del *herbertism* francés –“*être fort pour être utile*”, “ser fuerte para ser útil” decía George Hébert– con algunos elementos de los discursos eugenésicos en boga y con principios pedagógicos progresistas *integralistas*.

---

castrenses y por tener fines “aristocráticos”; a la inglesa, aun alabando sus juegos deportivos al aire libre y su componente esencial de emotividad, por transmitir inconvenientes de orden fisiológico “cuando se exagera el ejercicio y no se le somete a un control severo de graduación metódica” (1933: 359); a la alemana por “su carácter de fuerza y militar que no ha perdido del todo desde su origen” (1903: 57); en tanto a la sueca, si bien la elogia por pretender ser “una gimnasia científica, basada en absoluto en las reglas fisiológicas y en las condiciones anatómicas del hombre en sus diversas edades” (1933: 353), esencialmente *higiénica* y no atlética, democrática y ortopédica, la juzga insuficiente psicológicamente “porque descuida casi por completo la emotividad de la acción conjunta o solidaria” (1933: 355) y deficiente por su “metodismo riguroso” (1903: 57).

Este breve resumen de las dos doctrinas cuya disputa dio nacimiento al campo de la Educación Física argentina demuestra, por un lado, que sus *verdades* no estaban exentas de contradicciones en su interior y, por el otro, que aún cuando “militaristas” y “romeristas” intentaron legitimarse con *criterios de verdad* diferentes entre sí, utilizaron para ello muchas de las veces argumentos similares, tal como lo demuestra el hecho de que ambas posturas siguieron ideas propias de Ángel Mosso o que justificaron sus prácticas según retóricas científicas y pedagógicas semejantes.

Sin embargo, el hecho que pretendo rescatar de esta historia es que, a pesar de esa conformación disímil, ambas doctrinas coincidieron en comprender como un valor su condición de eclécticas, entendieron como una virtud la (supuesta) apertura a influencias diversas. De hecho, el propio Romero Brest definía explícitamente su pensamiento como heterogéneo, reconociendo como su intención “estudiar un sistema ecléctico” de Educación Física (1903: 57). Pero lo cierto es que esta aceptación de diversas posturas representa un modo de no comprometerse con ningún posicionamiento epistémico claro, reproduciendo una constante indefinición de sentidos, una convivencia de idearios y criterios contradictorios entre sí, una tolerancia a incorporar, según el ejemplo clásico antedicho, las *verdades* y las *falsedades* de una misma problemática. De allí que se sostenga que la Educación Física argentina emerge con discursos de conformación epistémica ecléctica, que desde sus orígenes la disciplina *persigue la sombra* de lo que puedo dar en llamar una “*episteme* sintética”.

Quiero cerrar este apartado sobre “la paradoja de la verdad” con reafirmar esta cuestión de que la verdad en Educación Física parece ser que no es universal, sino más bien parcial y heterogénea, aún con una marcada pretensión de universalidad –volveré sobre esta cuestión cuando refiera a la identidad–. Empero, deseo dejar también en claro que no es que afirme que deba existir un común acuerdo generalizado, que tiene que existir una sola verdad disciplinar o que no pueda haber disputas al interior del campo. Por el contrario, lo que quiero señalar es que resulta paradójico que una doctrina declare que su verdad es al mismo tiempo universal y ecléctica, máxime si dos posturas contradictorias entre sí se proclamen simultáneamente verdaderas.

## **II.- La paradoja de la identidad**

Precisamente, esta última cuestión señalada respecto a la problemática de la verdad nos va a permitir dar un paso más en la reflexión sobre la *episteme* disciplinar, esta vez en dirección a lo que denominaré la “paradoja de la identidad de la Educación Física”: como decía, dos saberes disciplinares eclécticos, contrarios entre sí y contradictorios para sí, pero

que además se declaran *simultáneamente verdaderos*, se proclaman *representantes* de la verdad del campo, gobernadores de la potestad de *fixar los límites* del campo.

En palabras de Pierre Bourdieu, esto sería que una y otra doctrina se manifiestan paralelamente la *ortodoxia* del campo. Bourdieu (1999; 2003) utiliza el término *ortodoxia* para definir aquellos agentes que, dentro de un campo determinado, ostentan las condiciones de posibilidad del mismo, gobiernan sus sentidos (la *doxa*), ocupan la posición dominante, dirigen las reglas del juego que se está jugando; a diferencia de la *heterodoxia*, los recién llegados al juego, quienes deben aceptar las reglas y jugar el juego que les propone la *ortodoxia*.

Ahora bien, realizo tres aclaraciones que considero importantes antes de continuar con el análisis. Primero, entiendo la noción de “identidad” como una construcción nunca definida a priori, ni constante y ni siquiera individual, sino que la concibo como relacional (Galak, 2008), que es fluida y que se construye en el *entre*, sin por ello pensar que pueda ser al mismo tiempo un sentido y su contra-sentido. Sin embargo, afirmo que la pregunta por la identidad es siempre una interpelación que apunta a *alambrar* los límites del campo, que *roza* el intento por fijarlos, por demarcarlos, por universalizar las respuestas al interrogante de *¿hasta dónde Educación Física?* La segunda observación inicial radica en sostener que tradicionalmente hablar de “identidad” en el contexto Educación Física refiere a una cuestión de ciencia (cf. Crisorio, 2003: 22; Bracht, 2003b; 2008), particularmente de ciencia positiva. Por último, una indicación introductoria que resulta vertebral al problema de la “paradoja de la identidad”: si bien la temática de la identidad en la epistemología de la Educación Física es un tanto antigua, como afirma Crisorio (2003: 18), es una problemática que no deja de retornar. De allí que vuelva a proponer pensar la *episteme* disciplinar argentina en su historia, particularmente en ese *casamiento conflictivo* –al decir de Valter Bracht (2003a)– entre Educación Física y “la” ciencia.

Para ello propongo trabajar sobre tres momentos en la historia de la enseñanza de la epistemología en la formación superior disciplinar, que al mismo tiempo se corresponden con las tres situaciones que según Bracht (2003b: 39) invitan a pensar el problema de la identidad en el contexto de la Educación Física: una instancia de afirmación social y académica en procura de la consolidación de la práctica, otra de cuestionamiento de la legitimidad tradicional, que es una interpelación a la identidad que se viene construyendo y que representa la “crisis” propiamente dicha y, tercera, aquella circunstancia de expansión del campo, de instalación de nuevas problemáticas y de creación de nuevas *grietas* teóricas y epistémicas.

Encuentro como primero de los momentos aquél que marca el inicio de la formación de profesores de Educación Física, en la primera década del siglo XX, el cual coincide con el analizado en la “paradoja de la verdad”, pues supone tal como hemos visto una instancia en la que los agentes del campo pretendieron afianzar sus prácticas y discursos. Ahora bien, ¿qué enseñaba esa *primera epistemología* disciplinar argentina? Esta pregunta puede ser respondida por “la ciencia” –fundamentalmente conocimientos ligados al higienismo y a la anátomo-fisiología–, lo cual nos remite a reflexionar acerca de qué se entendía por aquél entonces y en el contexto de la Educación Física por “ciencia”. En mi tesis de doctorado (Galak, 2012) identifiqué cinco signos que porta la Educación Física argentina desde su inicio hasta la actualidad, cinco signos que configuran el origen de la *episteme* disciplinar y que son resultado de las disputas entre “romeristas” y “militaristas”. Retomo en este sentido uno de éstos: la Educación Física es “pretendidamente científica”. Lo de *pretendidamente* lo refiero por la distinción que puede encontrarse entre discursos científicos y científicismo, ya que por momentos no resultaba relevante si lo que se estaba diciendo había sido experimentado, mentado, probado, argumentado con algún criterio científico, sino que lo que importaba era que sea dicho en lenguaje, parámetros y método científico con una intensión de universalidad. Lo cual es un intento por *status*, por reconocimiento: por identidad. Es decir, más allá de la pretensión de seguir ciertos criterios epistemo-metodológicos eruditos, hablar de “ciencia” en el contexto originario de la disciplina consistía en procurar demarcar qué conocimiento era *más* cierto, *más* verdadero, establecer una retórica legitimadora que opere como ideología, como una forma de pensamiento monolíticamente verdadero, unívoco e inequívoco, de ordenamiento del mundo a través de las ciencias como único saber capaz de dar cuenta de la complejidad social, antes que como práctica erudita, investigativa o interpeladora de la cultura (Galak, 2012; Taborda de Oliveira (2003)).<sup>7</sup>

Ubico en la fundación de la Educación Física universitaria argentina el segundo hito en la historia de la enseñanza epistemológica, puesto que evidencia una instancia que pone en tela de juicio la tradicional pretensión de enseñar “ciencia”, por lo menos en un sentido monocorde. El ingreso de la profesionalización en Educación Física como carrera en las Universidades Nacionales de La Plata y Tucumán, en el año 1953, supuso la introducción al

---

<sup>7</sup> Esta cuestión *persigue* a los discursos del campo, aún hasta la actualidad: podría decirse que la Educación Física sigue hablando el idioma de la época en que fue creada, el lenguaje científico-positivista. A modo de explicitación de la postura del autor de este texto, vale entonces esta afirmación: el campo de la Educación Física no es, como muchos han pretendido establecer, ni “ciencia”, ni “científico”, ni “colonizado por otras ciencias”, sino que el campo es un terreno de disputas, cuyas disputas están habladas y argumentadas generalmente con lenguaje científico. En este sentido, entonces, cabe la pregunta de si puede pensarse una Educación Física que no sea argumentada en términos científicos, si puede haber un discurso de la Educación Física no-científico. Ésta, como buena “pregunta epistémica”, queda latente y presente.

campo de una serie de prácticas y problemáticas nuevas. En este escrito voy a referirme particularmente al caso platense, pues entiendo que el tucumano reprodujo la mayoría de los sentidos tradicionales y no significó una puesta en “crisis” de los habituales conocimientos enseñados hasta ese entonces –de hecho quienes construyeron los primeros Planes de Estudio en la Universidad Nacional de Tucumán fueron una conjunción de “militaristas” y “romeristas”, como el hijo del propio Romero Brest–. El ingreso a la Universidad implicó importar a la Educación Física un debate que venía suscitándose en el seno de las instituciones pedagógicas y de las denominadas “ciencias de la educación”: extremando el argumento, el ideario asociado al normalismo *versus* el de la universidad; debate que puede reducirse en la traducción de discursos provenientes de otros contextos para la formación técnica de profesionales, característica del cientificismo (reproducción), *versus* la construcción de saberes disciplinares resultado del ingreso de la Educación Física a los debates científicos universitarios (producción). Entonces, ¿qué enseñaba esa primera epistemología universitaria platense? Intentó producir una suerte de *episteme* propia a través del fundador de la carrera en dicho establecimiento y principal actor durante sus primeras dos décadas, Alejandro Amavet, quien llamó a su doctrina como una “Educación Física Renovada”: un posicionamiento epistémico que buscaba una reunión de argumentos pedagógicos y filosóficos con los postulados del “humanismo eugenésico integral”, para promover una Educación Física que sirva para generar una “vuelta al hombre”, para mejorar la raza –en términos de “eugenesia positiva”– mediante la apelación a valores humanistas (Amavet, 1967-1969). De hecho, la incorporación de la carrera en una Facultad como la de “Humanidades y Ciencias de la Educación”, y no en una de idiosincrasia “médica” como en el caso tucumano y también en otros posteriores, supone un hito que pone *en crisis* la idea de que la Educación Física deba ser “científica”, por lo menos en el tradicional sentido de científico-positivista: aun cuando tanto la Universidad platense como la Facultad humanística fueron originadas y fundidas en un molde característicamente positivista, la “Educación Física Renovada” pretendió poner en tela de juicio la matriz disciplinar tradicional al reivindicar *lo educativo* (en términos de “cultura”) antes que *lo físico* (“naturaleza”), el ejercicio pedagógico profesional (producción) antes que el método didáctico (reproducción). Empero, esta original postura no supuso el abandono del cientificismo característico del campo, sino que, como expresé, quedó sólo en el intento de posicionarse como un discurso dominante y en el alcance endogámico del alumnado de Amavet, debido a que, a diferencia de los “romeristas” y “militaristas”, no logró trascender sus pensamientos. Esto provocó que una vez que murió Amavet, *murieron sus ideas*, siguieron prevaleciendo dentro (y fuera) de la Universidad las

lógicas de los Institutos Superiores, el cientificismo propio del normalismo. De hecho, aún hoy asistimos en las universidades argentinas a una convivencia entre estas dos formas, entre reproducción de discursos y producción de saberes.

Por último, continuando con la historia de la enseñanza “epistemológica”, sitúo en el desarrollo de una serie de procesos suscitados desde la década de 1990 en adelante el tercero de los momentos, en el cual se instalan nuevas problemáticas que reconfiguran los sentidos epistémicos del campo, procesos aún en estado de apertura y sin resolución. Me refiero a que desde la Educación Física universitaria platense comienza a producirse un movimiento que invita a que la disciplina se piense a sí misma, una corriente que empieza a forjar una suerte de “Educación Física *sobrerreflexiva*” y que en esta ocasión sí trasciende los límites endogámicos institucionales consiguiendo disputar los sentidos de la *ortodoxia* del campo. El primer “Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias” en 1993 (que tras veinte años en 2013 cumple su décima edición y su quinta como “latinoamericano”) y cuando un año más tarde, en 1994, surgen las primeras investigaciones colectivas institucionalizadas dentro del campo, constituyen claros ejemplos de que emergen una serie de debates disciplinares que ponen en tela de juicio los discursos *colonizados* por la *ciencia europea* y que perfilan la construcción de saberes según las lógicas de las prácticas locales. De hecho, vale decir que el primer Proyecto de Investigación sistemático regulado por mecanismos estatales y radicado en una Universidad se tituló (precisamente) “Educación Física: identidad y crisis”, el cual procuró analizar “la Educación Física en sí misma” como problema epistemológico. Empero, como no había profesionales formados como para acreditarlo, la primera vez que se pensó acerca de la identidad de la disciplina fue en una investigación dirigida por psico-pedagogos y filósofos que hasta ese entonces no habían indagado sobre la temática; lo cual representa una verdadera “paradoja de la identidad de la Educación Física”. Además de la difusión de indagaciones que supuso el evento académico y de la formalización que implicaron las investigaciones, pueden sumarse dos cuestiones que fortalecieron las posibilidades de *sobrerreflexividad* epistémica: por un lado, la modificación de los Planes de Estudio en la Universidad Nacional de La Plata en el año 2000 que permitió la original incorporación de la “Licenciatura en Educación Física” y con ella el desarrollo de pesquisas (tesinas de grado), y, por el otro, consecuencia de dicha reforma curricular, la creación en el 2001 por vez primera en Argentina de posgrados en el área.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Me refiero a las Maestrías en “Educación Corporal” y en “Deportes” y a la “Especialización en Programación y Evaluación del Ejercicio”, sin contar aún en Argentina con ningún doctorado sobre temáticas específicas del campo. Podría agregarle al Congreso, a las investigaciones sistemáticas colectivas, a la incorporación de las Licenciaturas primero y de los posgrados después, un quinto suceso “indirecto”, resultado de los anteriores: la

Vuelvo sobre mis pasos para cerrar la cuestión de la “paradoja de la identidad”. Tanto en los debates entre discursos “militaristas” y “romeristas”, cuanto en los contrapuntos pedagógicos entre “normalismo” y “universidad”, puede observarse cómo sendas tradiciones en disputa se declaran simultáneamente verdaderas, representante de *la* verdad del campo. Sin pretender proponer que haya que procurar una identidad única y fija, lo cierto es que tampoco pueden convivir tantas “identidades” de la Educación Física como profesionales la piensen. O, en palabras más directas, concebir una diversidad de *ortodoxias* dentro de un mismo campo (identidades que se han legitimado como únicas válidas y poseedoras de “la” verdad): si como establece Bourdieu los límites del campo se encuentran donde finalizan sus efectos, entonces no puede constituirse la identidad disciplinar según los efectos prácticos de cada profesional.

### III.- La paradoja de la *doxa*

Para cerrar este escrito refiero a una tercera sección que denomino la “paradoja de la *doxa*”, la cual supone una cuestión propositiva. Primero, quiero comenzar por justificar por qué pensar la *doxa* para (re)pensar la epistemología de la Educación Física, ya que históricamente se ha contrapuesto *doxa* y *episteme*: si la intención de este escrito es reflexionar acerca del conocimiento epistémico disciplinar en distintas épocas significativas del campo y cómo éstas fueron transmitidas –cuestión que implica comprender las relaciones que los discursos establecen con la verdad, con el saber y con el poder de cada período (Foucault, 2005)–, propongo introducir en el análisis la *doxa* que atraviesa a la Educación Física, pues en cuanto sentido común naturalizado, en tanto creencia encarnada que produce conocimientos y prácticas, estudiar la *doxa* del campo posibilita *desnaturalizar lo naturalizado* de la disciplina, cuestión muchas veces dicha pero pocas veces hecha.<sup>9</sup>

Segundo, Bourdieu (2000: 11) denominó la “paradoja de la *doxa*” la situación que se produce cuando, aún con sus relaciones de dominación, los derechos pre-establecidos y los atropellos culturales, los privilegios y las injusticias clasistas, el orden social del mundo es respetado y se perpetúa, dejando de lado incidentes históricos y generando que aún las condiciones de vida más intolerantes puedan aparecer como aceptables, por no decir *naturales*. En ese sentido, si como establece Bourdieu (2008: 39) a partir de retomar a Marx,

---

publicación en el año 2003 del libro “La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas”, compilado por Valter Bracht y Ricardo Crisorio, el cual supone un primer mojón fundamental para pensar la enseñanza epistemológica de la disciplina, y representa un hito fundante en la Argentina para el debate de la cuestión identitaria y para la difusión de reflexiones epistémicas.

<sup>9</sup> Vale recordar que el conocimiento *dóxico* producto del sentido común incorporado muchas de las veces forma parte de los contenidos que se transmiten en las clases de Educación Física.

la naturaleza (o la naturalización) es el olvido de toda historia, entonces la tarea de la enseñanza de la epistemología debiera ser, además de razonar acerca del conocimiento “científico” o “verdadero” de una época determinada, reflexionar también acerca de esa historia naturalizada, de esa *doxa*, para *recordar* las creencias encarnadas, para *recordar*, al decir de Michel Foucault, la historia de nuestras verdades y no la verdad de nuestra historia.

Precisamente, invito a concebir “la paradoja de la *doxa*” como vía para romper con las “paradojas de la verdad” y “de la identidad”: propongo perseguir la des-naturalización de las verdades e identidades disciplinares previamente enunciadas, aún aquellas más arraigadas, como camino disruptivo a seguir en la “enseñanza epistemológica”. Ni verdades universales ni falsedades incondicionales, ni verdades absolutas ni identidades únicas, ni verdades eclécticas ni identidades esquizofrénicas. Verdades e identidades de la Educación Física que se piensen críticamente, cotidianamente, colectivamente.

Por último, para salirse de las dificultades históricas que vengo señalando, cierro este escrito con una serie de proposiciones para romper con las “paradojas de la verdad, de la identidad y de la *doxa*”, para que en definitiva sean consideradas en la transmisión de la epistemología en la formación superior de la Educación Física:

- formar interpretadores, es decir profesionales que sepan “comprender” –*sensu* Bourdieu (2007)– a sus alumnos, para ponerlos habitualmente frente a experiencias nuevas y desafiantes, que no piensen en transmitir una verdad, sino que la busquen en el *entre* con sus discípulos, en el diálogo;
- formar interpeladores, esto es profesores que inquieren a esa “política prescripta” que suponen los planes de estudio, los lineamientos curriculares, los planes de clases o cualquier documento que *performe* las prácticas profesionales, y que en definitiva discutan la “*episteme* sintética”.
- formar intelectuales, lo cual debiera ser emprendido a través de transmitir conocimientos teóricos que apunten a la construcción de educadores que sean críticos de su quehacer cotidiano, docentes *sobrerreflexivos* de sus trabajos, *analistas de sus prácticas*;
- y, por último, quizás el más significativo de estos lineamientos por ser consecuencia de los anteriores, formar productores y reproductores de saberes, pues en tanto no forjemos las herramientas para que quienes aprenden la epistemología de la Educación Física (los alumnos-futuros profesionales, los recién llegados al campo, la *heterodoxia*) tensionen los discursos que circulan en

procura de gobernar los sentidos del campo y con ello generen una producción de saberes epistémicos y una reproducción de esos mismos saberes, no puede pensarse entonces una epistemología *propia* de la Educación Física.<sup>10</sup>

En definitiva, estas propuestas, abiertas al debate, buscan indicar que la reflexión epistemológica disciplinar debiera tener por objetivo formar (constantemente) nuevos *suelos de creencias comunes* sobre el cual pararnos para referirnos a la Educación Física, contemplando las huellas de un pasado que se nos hace presente a cada paso, pero, como afirmamos al comienzo de este escrito, *recordando* cómo la disciplina se viene concibiendo a sí misma para no volver a críticamente sobre los caminos transitados.

### Referencias bibliográficas:

- Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P.: *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Prometeo, Buenos Aires, 2006.
- Amavet, Alejandro: “Cuadernos de Educación Física Renovada N° 1, 2 y 3, inédito, 1967-1969.
- Bourdieu, Pierre: *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona, 1999.
- \_\_\_\_\_ *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona, 2000.
- \_\_\_\_\_ *Campo de Poder; Campo Intelectual. Itinerario de un Concepto*, Quadrata, Buenos Aires, 2003.
- \_\_\_\_\_ “Comprender”, en *La Miseria del Mundo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, pp. 527-543, 2007.
- Bourdieu, Pierre: *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2008.
- Bracht, Valter: “A constituição das teorias pedagógicas da educação física”, en *Cadernos CEDES*, año XIX, n° 48, pp. 69-88, 1999.
- \_\_\_\_\_ *Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*, Unjuí, Ijuí, 2003a.
- \_\_\_\_\_ “Identidad y crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico”, en Bracht, V. y Crisorio, R. (coord.): *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Al Margen, La Plata, pp. 39-51, 2003b.

---

<sup>10</sup> Podría sumar en este sentido la cuestión del método, aunque ello supone un tratamiento mayor del que estas líneas le otorgan: esta búsqueda por una epistemología *propia* conlleva el necesario abandono de métodos “importados”, de allí que resulte preciso comenzar a construir métodos disciplinares singulares que interpelen los *modus operandi* tradicionales, o, si se me permite la expresión, una epistemo-metodología particular de la Educación Física.

- \_\_\_\_\_ “Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz”, en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, vol. 22, n° 1, pp. 53-63, 2008.
- Castro, Edgardo: *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 2004.
- Crisorio, Ricardo: “Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad”, en Bracht, V. y Crisorio, R. (coord.): *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Al Margen, La Plata, pp. 21-38, 2003.
- \_\_\_\_\_ “Educación Física y Biopolítica”, en *Revista Temas & Matizes*, Cascavel, Paraná, Brasil, Año VI, n° 11, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pp. 67-78, 2007.
- Foucault, Michel: *El pensamiento del afuera*, Pre-textos, París, pp. 7-82, 1997.
- \_\_\_\_\_ *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.
- Galak, Eduardo: “La identidad es relacional. *Habitus* y *Ethos* en las prácticas corporales”, en *Revista Lúdica Pedagógica*, vol. 2, n° 13, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, pp. 82-90, 2008.
- \_\_\_\_\_ “Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX”, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata, 2012.
- Saraví Riviere, Jorge: *Historia de la Educación Física Argentina. Siglo XIX (notas para su elaboración)*, Impresiones Agencia Periodística Cid, Buenos Aires, 1985.
- \_\_\_\_\_ *Aportes para una historia de la Educación Física. 1900 a 1945*, Impresiones Agencia Periodística Cid, Buenos Aires, 1998.
- Scharagrodsky, Pablo: (comp.): *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, Prometeo, Buenos Aires, 2008.
- \_\_\_\_\_ (comp.) *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Prometeo, Buenos Aires, 2011.
- Taborda de Oliveira, Marcus: “Sobre a experiência e a história: a busca pela consolidação acadêmica da Educação Física brasileira”, en Ferreira Neto, A. (org.) *Leituras da natureza científica do Colegio Brasileiro de Ciências do Esporte*, Autores Associados, Campinas, 2003.

**Fuentes primarias:**

- Romero Brest, Enrique: *Cursos Normales de Educación Física (sus resultados)*, Librería y Casa Editora de Nicolás Marana, Buenos Aires, 1903.
- \_\_\_\_\_ *Pedagogía de la educación física*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1933 [1905].
- \_\_\_\_\_ *La influencia de Ling en la Educación Física*, Buenos Aires, 1939.