

**Los deportes como contenido en la formación en Educación Física****Un ausente con certificado médico**

Gustavo Oscar Carnevale

FaHCE-UNLP, Instituto de Educación Superior Miguel Neme.

[gustavocarnevalechaco@gmail.com](mailto:gustavocarnevalechaco@gmail.com)

**Resumen**

El siguiente trabajo tiene como objeto poner a discusión un incipiente avance de tesis para aspirar al título de Magister en Deporte. Donde se demuestra que el objeto de estudio “deporte” ha sido sustituido por “la enseñanza de los deportes” en claves didácticas, que remiten al poder biopolítico como estructura de pensamiento apoyada en las ciencias de lo biológico. A la vez que expone la continuidad epistémica de la Educación Física, desde sus inicios, hasta la construcción curricular actual de los profesorados, al considerarla como herramienta para la “formación integral”. Construcción curricular a la que llamaremos “nueva” ya que se desprende la nueva Ley de Educación promulgada en 2006 y vigente en la actualidad, de donde se desprende la construcción de los currículos.

**Palabras claves:** Deporte – Formación – Enseñanza de los deportes – Formación integral.

**La construcción curricular como marco**

Las características y lógicas de la construcción curricular<sup>1</sup>, funciona como hecho unificador de criterios y posicionamientos, que se constituyen en sentido común y norma, según lo declaran los lineamientos curriculares.

---

<sup>1</sup> Construcción curricular a la que llamaremos “nueva”, ya que tiene su marco en la nueva Ley de Educación promulgada en 2006 y vigente en la actualidad, de donde se desprende la construcción de los currículos que comienzan a sustituir los derivados de la Ley Federal de Educación.

Este “sentido común” está referido a la pertenencia comunitaria de ciertas concepciones a un campo particular (la Educación Física) pero no se aleja de una verdadera conceptualización teórica y epistemológica de lo que la renovación curricular propone, siguiendo a Whitehead, citado por Schutz:

Los presuntos hechos, concretos de la percepción del sentido común no lo son tanto como parecen, pues ya exigen abstracciones de índole muy complicada, situación que debemos tomar en cuenta, para no caer en la falacia de la materialización inadecuada (Whitehead, A. Citado por Schutz, 1974: 35).

Este “sentido común” que opera en la Educación Física y se propone a través de la construcción curricular solo puede ser posible bajo el pensamiento que rige la Educación Física, sus interpretaciones y construcciones de sentidos

Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento (Schutz, A. 1974: 36).

Podríamos afirmar junto a Foucault (1968), que la posibilidad de ser una norma que tenga consenso en el sentido común de la Educación Física, es una consecuencia que la propia práctica construye, y permite que algo pueda ser pensado de determinada manera y no de otra. Este punto es de una centralidad magna, ya que sostenemos la tesis de un intento de cambio curricular y paradigmático que no es tal, debido a que se asienta sobre la misma episteme, devenida en prácticas<sup>2</sup> operando como sistematicidad en sus tres componentes: verdad, poder y ética, transformándose así en un maquillaje modernizador de las mismas estructuras de pensamiento.

El objeto de estudio, una construcción didáctica que devela la posición epistemológica.

Construimos nuestro objeto de estudio como problema teórico-epistemológico, y lo pensamos como una creación que opera, y se construye en claves didácticas desde, y en, la formación en los Profesorados de Educación Física,

---

<sup>2</sup> Puede ampliarse en la entrada “practica” en Castro (2011).

entendiéndolo como fruto de una transposición didáctica lato sensu, ya que utilizamos sólo algunas de las características desarrolladas dentro de la teoría chevallardiana.

Interrogamos el punto de vista de la formación, allí donde la didáctica crea un objeto de estudio y hace de él, el centro de interés para rendir obsecuencia a la formación integral como dispositivo<sup>3</sup>.

Apoiados principalmente en la figura de sustitución del objeto de enseñanza y creación didáctica<sup>4</sup> sostenemos una construcción didáctica de nuestro objeto, que se transforma en un objeto de estudio a ser enseñado: “la enseñanza de los deportes”, que no está construido a priori, no se presenta como un objeto, sino mas bien cuando superponemos dos objetos claramente presentes: la didáctica como tecnología de “lo didáctico”<sup>5</sup> y el deporte como medio para la formación integral.

Es entonces que algunas lógicas de la transposición del saber se reiteran con continuidad tanto en la escuela como en la formación, siempre moldeado por la forma y el fin de su enseñanza en una relación intrínseca. Afirmamos entonces con Rodriguez-Gimenez (2015) que:

Ceder a las demandas pedagógicas o didácticas, es abdicar de la idea de transmisión. Cierta psicologización de la enseñanza no hace más que insistir en los procesos cognitivos y afectivos a través de los cuales un individuo comunica un conocimiento a otro en el espacio de la representación. No hay saber allí, a no ser que se admita que su transmisión depende enteramente de atenerse estrictamente a la teoría, sin considerar como centrales los procesos subjetivos, individuales, personales, o como quiera que se denominen (Rodríguez-Gimenez 2015).

No podemos perder de vista que la propia formación es considerada como otra instancia destinada a lograr la “formación integral” de los futuros profesores, lo

---

3 Véase la entrada “dispositivo” en (Castro 2011).

4 Los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar (explícitamente: en lo programas; implícitamente por la tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general preexisten al movimiento que los designa como tales. Sin embargo algunas veces (y por lo menos más a menudo de lo que se podría creer) son verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las “necesidades de la enseñanza”(Chevallard, 1985/2013:45).

5 Fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acordadas para ese fin (Behares, 2004:13)

que da soporte a la continuidad epistémica entre la finalidad de la educación general y la formación de profesores, proponiendo como fin último y supremo la formación integral<sup>6</sup>, en la que operan los mismos problemas de la educación: tecnológicos (para nosotros, didácticos) y de sentido (el fin al que el deporte será útil)<sup>7</sup>.

Reemplazando al contenido que la formación enuncia (deporte) por un nuevo contenido: “la enseñanza de la educación física, utilizando el deporte como medio para la educación integral del ser humano”. Como plantea Crisorio (2003) siempre en relación de alineación y alienación, básicamente con la psicología, sus variantes, derivadas y subsidiarias, entre ellas claramente la didáctica. Afirmamos así que: “la enseñanza del deporte” hace desaparecer al deporte como objeto de estudio y sólo podemos dar cuenta de su no existencia porque es enunciado. Chevallard (1985/2013) es claro sobre este efecto: “Delimitando el saber enseñado según conjuntos más vastos, podemos comprender casi como una caricatura el efecto de la transposición didáctica, en las situaciones en las que se produce una verdadera sustitución didáctica de objeto” (Chevallard, 1985/2013:48) efecto que detectamos en la formación.

Y respecto a la Educación Física como campo, Verret, a quien cita Chevallard no deja dudas en asegurar que: “Cuanto mas distante es la forma escolar del contenido cuya enseñanza procura, más probable es esta conversión de objeto” (Verret, M. 1975)

Esa escolarización que propone la formación, como continuidad destinada a la formación integral, construye una estructura de pensamiento que crea, modifica, edita, genera, sustituye didácticamente contenidos, haciendo de ellos un particular saber alejado de las lógicas propias de la práctica corporal en cuestión.

### **La formación integral como posición epistemológica.**

---

<sup>6</sup> El acceso a la formación docente inicial se concibe como una de las oportunidades que brinda la educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Ley 26.206 de Educación Nacional, artículo 8).

<sup>7</sup> Para ampliar veasé los problemas de la educación en la entrada “Educación”: Ferrater Mora, 1964: 499.

Uno de los componentes estructurante y a su vez estructurador de nuestro objeto de estudio es la idea de “formación integral”, sobre esta idea, nuestro análisis nos permite establecer un paralelismo, entre la formación integral a la que históricamente fue destinada la Educación Física y una “nueva” (aunque no tanto) formación integral propuesta desde los lineamientos curriculares para la formación.

Reconocemos que la “educación integral” a la que hacen referencia las teorizaciones en los inicios de la “educación física”<sup>8</sup> que hoy por hoy se mantienen fuertemente arraigados y la “la formación integral” que se presenta con el fin de ser una “nueva” propuesta curricular presentan continuidades aunque se anuncien supuestas rupturas, al problematizarlas pudimos demostrar que utilizan tecnologías levemente diferentes, pero que hunden sus cimientos epistémicos en el mismo suelo.

La influencia de Spencer y su idea de educación intelectual, moral y física en la educación Argentina, Según Galak (2013) y Saraví Riviere (1985) entre otros, ha tenido una influencia trascendental expresada textualmente en: la Ley de Educación Común N° 1420<sup>9</sup>. Galak también profundiza, planteando diferentes relaciones con otros referentes que impulsaban esta idea, como: Pestalozzi, Rousseau, idea que se puede rastrear claramente, según Rozengart (2010), incluso en Amorós y otros intelectuales de la época.

Es preciso entonces comprender y plantear, cómo ésta educación integral pensada para los niños, se traslada a la formación de profesores. Podemos establecer que ese objetivo disciplinar enmarcado en la dirección que se imprime a la educación general y transpuesto a la Educación Física, es quien configura la formación de profesores concebida como una práctica discursiva<sup>10</sup> y la somete al logro de los mismos objetivos: la formación integral.

---

8 Acordamos con Crisorio, Galak, Aisentein, Rodríguez-Giménez, entre otros tantos, que el constructo: educación física que designa a la posibilidad de “educar” el cuerpo como al organismo biológico en el dualismo mente-cuerpo de una época, que pretendía la educación, intelectual, moral y física, expresado con minúsculas se diferencia de la “Educación Física” como nombre de una disciplina consolidada, establecida, reglamentada y socialmente reconocida.

9 “la escuela primaria tiene por único objeto favorecer el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”. (Argentina, 1884. Ley 1.420).

10 Es clave acá, la concepción utilitaria de la Formación para con la educación.

Pasando ahora a la idea de formación integral que se presenta en la nueva construcción curricular, cuyas bases teóricas se desprenden de un aparentemente ecléctico conjunto de “enfoques actuales” sobre: educación, enseñanza, formación, prácticas docentes, y que proponen una “Educación Física, como campo de intervención que utiliza las prácticas corporales y motrices sistemáticas e intencionales con un propósito educativo” (INFOD, 2009: 16).

Enfoques que según se expresa en los lineamientos curriculares, se desprenden de líneas teóricas como por ejemplo: los postulados de la “escuela activa”, del “paradigma socio-crítico”, de la “formación por competencias”, de la “investigación-acción”, de la “teoría de la complejidad”, etc.

Bajo esta coexistencia teórica es donde se universaliza la idea de “formación integral” con determinadas características, que parten básicamente de su declarada adhesión a la idea de pensamiento complejo. Al respecto podemos decir que la teoría del pensamiento complejo desarrollada por Edgar Morin sobre la base del paradigma de la complejidad, presenta como característica la conformación compleja de un “ser” con un “si mismo”, “Vemos así que cada ser tiene una multiplicidad de identidades, una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida”. (Morin, 1994: 54) y dado que postula la idea de paradigma como: “En nuestra concepción, un paradigma está constituido por un cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones clave, principios clave. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen, inconscientemente, a su gobierno” (Morin, 1994: 55). Esto conforma una concepción de formación integral presentando algunos matices diferentes para distinguirse de “aquella formación integral”, esta vez arropada bajo los conceptos de la corporeidad y la motricidad humana<sup>11</sup>. Entonces ahora, la integralidad es agiornada y reforzada bajo posiciones teóricas supuestamente superadoras, como las ideas de complejidad, corporeidad y motricidad.

---

<sup>11</sup> Debe interpretarse que la separación realizada entre los conceptos de corporeidad y motricidad, sólo tiene una intención analítica y de conceptualización que aporten a la comprensión. El ser humano no actúa fragmentadamente y por esta razón se propugna una Educación Física que lo considere en su totalidad y complejidad. (INFOD, 2009: 21)

Se va consolidando de esta manera, que los lineamientos que bregan por correr el sustento epistemológico de los dominios de las ciencias naturales y biológicas proponen la “nueva” formación integral asentada básicamente en la complejidad humana.

Lo integral, representa en este caso lo complejo, pero indiviso de un individuo (no puede dudarse que: orgánico, natural, por tanto biológico, animal) al que se “completa” con el concepto de complejidad humana, tal como dice Morin “la importancia de la hominización es capital para la educación de la condición humana, porque ella nos muestra como la animalidad y la humanidad constituyen juntas nuestra humana condición” (1999: 23).

La formación integral entonces, sobre las bases del pensamiento complejo, le otorga a la cultura (al lenguaje) un lugar dentro de un sistema que nace, se construye, se desarrolla y evoluciona sobre las bases del individuo: biológico, orgánico, animal, en relación con la sociedad.

Primer punto como guía para los caminos a recorrer.

Al contraponer las dos ideas de formación integral, observamos que no existe más que un agregado de matices y componentes a la base biológica (natural) del individuo.

Para dar consistencia a nuestra afirmación comparamos dos citas que demuestran un punto epistémico común entre la formación integral desde los inicios de la disciplina y la propuesta desde la complejidad humana:

El conjunto de acciones internas y externas que constituyen el medio en que se desarrollan los organismos, actúa sin cesar sobre ellos y los modifica profunda y poderosamente del triple punto de vista físico, moral y social. De tal manera que el individuo puede ser considerado, hasta cierto punto como una resultante de todas estas acciones que han formado por una parte y diferenciado después, su caudal hereditario (Romero Brest, citado en: Agüero, Iglesias, Del Valle Milanino, 2010)

Afirmación que no es posible disgregar, alejar o diferenciar de la “nueva visión integral del ser humano” propuesta en la formación de Educación Física

Finalmente, hay una relación de triada individuo <->sociedad <->especie. Los individuos son el producto del proceso reproductor de la

especie humana, pero este mismo proceso debe ser producido por dos individuos. Las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta, que certifica el surgimiento de la cultura, tiene efecto retroactivo sobre los individuos por la misma cultura.[...] La complejidad humana no se comprendería separada de estos elementos que la constituyen: todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana (Morin, 1999: 24,25).

Tenemos así entonces, una episteme fuertemente biológica, a la que se le adosa componentes nuevos, pero siempre que esa naturaleza biológica lo permita, sobre la que se pretende fundar contradictoriamente un sujeto contextualizado y particularizado, ya que no puede ser otra cosa que un universal, encarnado como un “organismo” miembro de la especie humana, formado por aspectos integrados: “El hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber, aprender), y no hay mente (mind), es decir capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura” (Morin, 1999: 24).

Es este individuo (organismo) el que se encuentra presente en la formación del profesorado, como estructura de pensamiento, tanto sea para pensar al estudiante que se forma, como a su futuro aprendiz, y no es más que una posición biológica organicista de la cual se pretende escapar al mismo tiempo que se la sustenta y refuerza. Pensar en “lo natural” como estructura ontológica, sin dudas nos conduce (por mas atajos o caminos alternativos que se pretendan construir ad-hoc) al inicio de la propia Educación Física, es decir a la materialización de la educación del cuerpo bajo los designios de la biopolítica.

A modo de cierre de este trabajo, pero como camino necesario de recorrer a partir de ahora en nuestra investigación, queda suficientemente demostrado, que lo que un profesor de Educación Física que pasa por la formación debe saber es: ser un docente que pueda desenvolverse en sus prácticas profesionales, pensadas como un sistema complejo, del cual forma parte el ser humano y es abordado desde “la pedagogía y la didáctica como hombre en tanto que vive” (Rodríguez-Giménez, 2015, negritas mias).



Lo que obtura, hasta este momento la posibilidad de que el deporte como práctica corporal sea un objeto de estudio de la formación, es decir el deporte es el gran ausente, pero con certificado médico que justifica su ausencia.

## **Bibliografía**

Agüero, A. L., Iglesias, S. B. ; Del Valle Milanino, A. E. (2010). Enrique Romero Brest, el creador de la educación física escolar: comentarios a su obra [en línea], *Res Gesta*, 48. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/enrique-romero-brest-creador-educacion.pdf> [Fecha de consulta:24-08-17]

Behares, L. (Director) (2004). *Didáctica Mínima, los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

Castro, E. (2011) Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores.- 1º ed.- Buenos Aires Siglo veintiuno.

Chevallard, Y. (2013) La transposición didáctica. 3ºed Bs.As. Aique.

Crisorio, R. (2003). "Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad". En: CRISORIO, R. y BRACHT, V. (coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*. La Plata: Al Margen.

Ferrater Mora, J., & Mora, J. F. (1975). *Diccionario de filosofía* (Vol. 38, No. 1). Sudamericana.

Foucault, M. (1968) Las palabras y las cosas. Argentina. Siglo XXI editores.

Galak, E. (2013) Herbert Spenser y la pedagogía integralista Influencia en los inicios de la Educación Física Argentina en: Varea y Galak (editores) *Cuerpo y educación física : perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Bs. As. Biblos.

Ley 1.420 de educación Común (1884) Argentina.

Ley 26.206 de Educación Nacional (2006) Argentina.

Ministerio de Educación, INFOD. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, Profesorado de Educación Física*. 1º edición, Buenos Aires.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.

Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Rodríguez-Giménez, R. (2015) *Revista Políticas Educativas*, v. 8, n. 2, p. 59-71 Porto Alegre.

Rodríguez-Giménez, R. (2015). *Revista del departamento de pedagogía, política y sociedad del instituto de educación de la fhuce*. N°3 (19-28). Montevideo.

Schutz, A. (1974) *El sentido común y la interpretación científica de la acción humana* en: Natanson, M (comp) *El problema de la realidad social*. Bs. As. Amorrortu.