

EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UNA VISIÓN EPISTEMOLÓGICA ACTUAL

PRACTICAL KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION FROM AN UP-TO-DATE EPISTEMOLOGICAL APPROACH.

Vicente Navarro Adelantado y Francisco Jiménez Jiménez
Universidad de La Laguna
Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
vnavarro@ull.es
fjimenez@ull.es

palabras clave: epistemología de la educación física, conocimiento práctico, acción motriz.

key words: epistemology of physical education, practical knowledge, motor action.

Resumen

El conocimiento del campo de la Educación Física precisa de un acomodo a las nuevas necesidades sociales y profesionales, y su consecuente organización académica. En este escenario se concitan una nueva forma de consenso sobre el *objeto* cuestionando su atemporalidad, un beneficio social del conocimiento, una lograda didáctica específica, una confusa bicefalia como estructura académica de nuestro conocimiento en dos áreas, y cierto pragmatismo contradictorio en la asunción de modelos prácticos respecto a un sostén teórico. Los autores repasan estos problemas, cómo se han abordado y el impacto que ha supuesto. También, sondan cómo resolver la relación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico desde una teoría de corte social. Igualmente, establecen una relación argumental entre conocimiento y su valor social, postulando un sentido social de la ciencia, lo cual conduce al enfoque de la futura formación inicial de los grados del campo de la Educación Física. Finalmente, reclaman eliminar la ambigüedad existente en la delimitación disciplinar de las áreas de conocimiento encargadas de la formación de los profesionales correspondientes en la Universidad española.

Summary

The current knowledge in the Physical Education field requires an update to the new social and professional needs and a consequent academic organization. In this scenario, a number of issues are gathered. Namely, a new way of consensus about the *subject* while questioning its timelessness, a social benefit of knowledge, a remarkably specific didactics, a confuse two-headedness of our knowledge as a academic structure with two areas, and some kind of contradictory pragmatism for assuming practical models within a theoretical framework. These problems, the ways they are attacked, and the corresponding impact are reviewed by the authors. A solution is probed as well about a solution for a relationship between theoretical and practical knowledge under a social-like theory. Besides, a relationship is established between knowledge and its social value. This is made after postulating a social sense of science whereby focusing the future initial formation of grades in Physical Education. Finally, the authors claim for the elimination of the current ambiguity in separating the disciplines within the knowledge areas in the Spanish Universtiy in charge of formating the future professionals.

El escenario del conocimiento de la Educación Física ha cambiado y necesitamos acomodar las percepciones de estos saberes a las nuevas necesidades sociales y profesionales, y a una organización académica en transformación. Precisamente, la Universidad española discute cuál es su mejor oferta de formación en sus títulos de *Grado*, la más coherente desde el punto de vista de su especificidad disciplinar; para ello es necesaria una discusión previa y actual, que pase por un debate de conjunto, donde entre en discusión el sentido de la ciencia, el consenso acerca de lo que nos identifica frente a otras disciplinas, y cómo responder a los beneficiarios de la producción de nuestro conocimiento.

Los antecedentes en cuanto al debate sobre el asunto epistemológico de Educación Física es largo, advirtiéndose que no son totalmente comparables las circunstancias de hace casi 40 años a las de ahora. Los años de la década de 1970 fueron ricos en un debate muy abierto acerca del *objeto* de la Educación Física (Gruppe, Cagigal, Parlebas, Vigarello, Le Boulch); en él se encontraron algunas de las figuras relevantes de nuestro campo postulando *objetos* más o menos próximos y llenos de matices. Las circunstancias que rodeaban este debate eran dos: reivindicar un *objeto* disciplinar ante la débil presencia científica de la Educación Física y su crisis de identidad, y reclamar un espacio aglutinador para profundizar en su conocimiento. El resultado final de este debate fue poco fructífero, reduciendo su alcance al ámbito erudito; sin embargo, se experimentó un cambio con la

llegada de la generalización de la investigación española, de la mano de los programas de doctorado específicos, lo cual abrió las puertas a la diversificación y a la constatación real de los límites de los planteamiento teóricos y metodológicos. La actualidad de las concepciones filosóficas acerca de cómo entender el núcleo de estudio del campo de la Educación Física es una mezcla de relativismo y pragmatismo, a la vez que gana mucho espacio la justificación social de la ciencia.

Volver sólo al debate del *objeto* puede que no sea el camino. El nuevo escenario concita una necesidad de plantear una epistemología con capacidad práctica, capaz de asimilar las nuevas teorías y valorarlas ante la urgencia de decisiones que implican unas nuevas titulaciones universitarias, y enjuiciar la validez de la estructura académica de áreas de conocimiento de la universidad pública. Todo ello de manera inseparable y en la actualidad que le toca vivir a este debate, porque sería un error hablar de epistemología de manera separada a su tiempo, como si el *objeto* anidase en el aire de los acontecimientos, ajeno a los vaivenes o crisis de la Educación Física. La clave del debate está en reconocer en qué nos hemos equivocado y en qué no debemos equivocarnos.

En nuestra opinión, nos hemos equivocado en concebir el *objeto* como si de un dios se tratase. No, el *objeto* no es inmutable; sencillamente, porque las ciencias sociales son cambiantes y llenan de valor lo que se estudia. Lo importante del *objeto* es que defina su valor por su trascendencia respecto a la persona en su marco social. Resulta pobre el argumento, por ejemplo, de que el *movimiento corporal* tiene dimensiones o caras que justificarían su sentido social, porque de lo que se trata es de valorizar nuestro trabajo de investigación o de intervención práctica con algún tipo de transformación de las personas y de lo que a ellas les trasciende; es decir, no se trata de una dimensión o cara del movimiento corporal sino de que su verdadero sentido es social. La filosofía de la ciencia advierte acerca de esta responsabilidad; de hecho, la definición de al menos tres paradigmas de investigación en educación así lo confirman (Arnal, del Rincón y Latorre, 1991; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Bisquerra, 2004). Es decir, los investigadores perciben su *objeto* a modo de consenso, no es el *objeto* el que debe ser asumido por los investigadores. Por tanto, digamos adiós al *objeto* de estudio inmutable, y saludemos al *objeto* que es fruto del consenso.

También, nos hemos equivocado en separar el conocimiento teórico del conocimiento práctico, pues las Ciencias Sociales reclaman ser atendidas sin perder de vista cómo atender la realidad social y transformar a las personas y los grupos mediante actividades culturales que desarrollen una serie de capacidades necesarias. Echeverría (1995: 58) habla de cuatro contextos de la actividad tecnocientífica y, entre ellos, señala el *contexto de aplicación*; es más, como muy acertadamente apunta este autor, *El sujeto de la ciencia es la sociedad* (1995: 23). Curiosamente, la Educación Física ha venido a valorar hace bien poco el aspecto procedimental de la motricidad y el *saber hacer* (Arnold, 1991: 35), entendido éste como saber práctico o conocimiento práctico, y ligando, como es lógico, el conocimiento práctico con la teoría que lo sustenta. El campo de conocimiento de la Educación Física no es nada sin el conocimiento práctico, no tendría espacio social porque no respondería a las demandas sociales (Fraille y Hernández Álvarez, 2006: 67, 70). Una parte importante del debate pasa, pues, por el conocimiento práctico, pues no es posible acometer ningún conocimiento en ciencias sociales sin aludir a él y a su desarrollo.

En nuestro campo, dos áreas de conocimiento de la Universidad pública española pretenden englobar dos formas de entender el conocimiento, pero ofrecen alguna contradicción. La separación a la que hemos aludido entre conocimiento teórico y conocimiento práctico se ha sentido en la organización universitaria y sus áreas de conocimiento. Las áreas denominadas en la Universidad pública española *Educación Física y Deportiva* (EFD) y *Didáctica de la Expresión Corporal* (DEC) agrupan a sus correspondientes profesores universitarios, que son, potencialmente, aquellos que mejor responden a un dominio de conocimientos propios de un campo; esto trae consecuencias a la hora de organizar, entre otras cosas, la manera de clasificar las divisiones en las que se reúnen las titulaciones y la distribución de la docencia de los profesores respecto a las materias de los planes de formación.

Ambas áreas de conocimiento han llevado recorridos no siempre paralelos; por ejemplo, el área DEC se escindió de otras didácticas cuyo referente era la expresión, manteniendo siempre, como es lógico, la perspectiva pedagógico-didáctica. El área de EFD estuvo, con anterioridad, compartiendo lugar con una perspectiva biomédica, creciendo en conocimientos ya residentes en el área de DEC. Cambiar de *división* o agrupamiento a alguna de estas áreas, como se ha propuesto asumiendo una pretendida bivalencia, significa una transformación sustantiva que no apreciamos en lo que significan nuevos conocimientos, salvo que se defienda que no hay valor social en el conocimiento práctico. Es posible que en la diferenciación de las áreas de conocimiento de nuestro campo se haya confundido de dónde provienen los conocimientos con el sentido que epistémica y socialmente tiene el campo de la Educación Física. Lo cierto es que esto provoca algunas disfunciones y contradicciones.

Si atendemos a cómo se enmarcan las titulaciones universitarias, comprobaremos que, actualmente, el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte presenta una doble adscripción a las Ramas de Conocimiento de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, frente a una adscripción única del grado de Maestro en Primaria (Mención en Educación Física) en la última de estas ramas. Esta clasificación dual del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte comporta diversas influencias, entre ellas, las que afectan a los programas de doctorado y los posgrados, que tienden a ser aglutinadores en vez de específicos. Esta realidad

es el fruto de nuestra evolución como áreas de conocimiento, pero no necesariamente de nuestros conocimientos específicos o epistémicos, sino de las circunstancias acontecidas

¿Qué garantías habría de que un pedagogo, un médico o un psicólogo, pertenecientes a cualquiera de las dos áreas de conocimiento, impartieran materias que contuvieran una parte del conocimiento práctico de la Educación Física, tales como Fundamentos Motrices de la Educación Física (de Base), Entrenamiento Deportivo, Juegos Motores, o alguna de las modalidades deportivas? ¿Y qué pudiera ocurrir al revés? Pues bien, esta situación es posible en la actualidad, y queda al criterio y coherencia de los Departamentos –que no a la legalidad–, que sí la permite. Formar profesionales que se dedicarán al campo de la Educación Física agudiza el problema de la responsabilidad que tiene el saber propio del conocimiento práctico, porque los profesores son los transmisores de esos saberes. La solución estaría en reducir el campo de la Educación Física a una sola área de conocimiento y definir, coherentemente, el ámbito epistemológico. Somos partidarios de una solución que elimine la ambigüedad y dote de consistencia a las áreas de conocimiento, pero para ello también es preciso valorar bajo qué cobertura teórica y epistémica.

Imaginemos un área de conocimiento única en la Universidad pública española que aunase el conocimiento teórico, con carácter factual, sobre el hecho de la motricidad y sus manifestaciones, con validez social, y que, a su vez, atendiera el conocimiento práctico como parte insoluble del fenómeno, sumando su carácter práxico. Hay dos constructos que garantizarían esa fusión de ambos conocimientos y ambos caracteres: la *acción motriz* y su *didáctica*. El problema, ahora, sería discernir si esta nueva área se vincula a alguna teoría específica o representa una cobertura pragmática que nos permitiese evitar las contradicciones en las maneras de afrontar una disciplina basada en la unión entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, y tomando como faro un referente de carácter social.

El campo de la Educación Física ha mostrado cierta inmadurez en cómo se ha enfrentado a las nuevas teorías y propuestas. Resulta extraño que los profesionales de la Educación Física abracen con facilidad modelos prácticos (educación física y salud, juegos alternativos, juegos cooperativos, educación física adaptada, juegos del mundo, estilos de enseñanza, etc.) mientras que las nuevas teorías son difícilmente comprendidas y, en menos casos, asimiladas. Muchas veces se ha apuntado el fuerte pragmatismo del profesorado no universitario, muy dispuesto a incorporar o adaptar nuevas fórmulas. Sin embargo, este fenómeno merece una reflexión, porque se trata de un síntoma de la posible debilidad del conocimiento respecto a las teorías científicas específicas y su correspondencia con el conocimiento práctico.

Sólo dos teorías han aportado una nueva perspectiva a la Educación Física en las últimas dos décadas: la *Praxiología motriz* (Parlebas, 1981, 1988, 2001), y la *Educación Física crítica* (Kirk, 1990; Devís, 1996; Fraile y otros 2004). Que sean sólo dos teorías es comprensible desde el momento en que los paradigmas son competitivos entre sí, porque se contraponen en sus concepciones, sus métodos y sus correspondientes procedimientos e instrumentos, aunque permiten cierta complementación en algunos casos; de modo que la producción teórica se alinea con la ya establecida, creando nuevas visiones de la realidad y cómo abordarla. La pregunta es si estas nuevas teorías han aportado algo al debate del *objeto*, respecto a las propuestas realizadas con anterioridad, y de qué manera afectan a la discusión global. Desde luego, el camino del mencionado pragmatismo no produce fruto en cuanto a teoría científica específica.

Si repasamos las propuestas clásicas de *objetos* para la Educación Física más relevantes, podemos comprobar cómo todas ellas necesitaron una teoría pedagógica en la que apoyarse (*hombre en movimiento*: Cagigal, 1968; *educación corporal*: Gruppe, 1976; modificación de la conducta motriz: Vigarello, 1978), o una teoría psicomotricista (*movimiento*: Le Boulch, 1971, 2002), o una teoría praxiológica (*conducta motriz*: Parlebas, 1971, 1981, 2001). Es decir, todas las propuestas que se apoderaron del *objeto* surgieron al amparo de una especialización teórica, no de una teoría global ¿Querría esto decir que todas las perspectivas de análisis de lo corporal forzosamente deberían estar bajo un mismo *objeto*? Si contestamos afirmativamente, sería tanto como afirmar que todos los investigadores de la Educación Física estaríamos dando muestras de una misma forma de pensamiento para lo corporal. Desde luego, algo es cierto, en las últimas décadas, el supuesto *objeto* no es un lugar de encuentro de los profesores, investigadores y profesionales.

Ciertamente, la concepción del *objeto*, como referente en el reconocimiento científico-académico ha resultado ser de bajo impacto, aún siendo una línea argumental de interés teórico incuestionable. Ya lo apuntaba Gruppe (1976: 22), cuando indicaba: «No es el objeto el que hace que se genere una ciencia, sino la forma de estudiarlo y exponerlo». En sus clases, en el INEF de Madrid, Cagigal sostenía esta misma postura. Por tanto, el anclaje de la presentación de la Educación Física como ciencia, no nos ha venido del *objeto* sino de las teorías que han permitido el acercamiento o aplicación a nuestro campo de conocimiento.

Por consiguiente, y dejando a un lado los matices semánticos que cada autor concede al *objeto* que postula, la cuestión es sondear las teorías más recientes para constatar qué sostienen acerca del *objeto*, desvelar las prioridades de nuestro conocimiento y a qué tipo de problemas éticos y morales se enfrenta, científicamente, lo corporal.

Para la perspectiva socio-crítica, la asimilación del supuesto *objeto* queda en entredicho, ya que para este pensamiento lo corporal sería un medio para acceder a la conciencia de las personas y al cambio social (Kirk, 1990; Devis, 1996; Fernández Balboa, 1999, 2001, 2004; López Pastor, Monjas y Pérez Brunicardi, 2003; Fraile y otros, 2004). No olvidemos que la defensa del *objeto* corresponde a un modelo de pensamiento acerca de la ciencia y el poder que se atribuye a ésta para solucionar los problemas del conocimiento y mediante qué procedimientos acometerlo; precisamente, este planteamiento se opone a una manera racionalista de entender la ciencia, de aprehender el conocimiento, y despliega sus propias estrategias acerca del objeto de estudio (Sicilia, 2004).

Como decíamos, en las últimas dos décadas, la Educación Física ha asistido a la aparición de dos teorías nuevas: la *praxiología motriz* (Parlebas, 1981-2001), y la teoría socio-crítica de aplicación a la Educación Física. Ya aludimos a la disposición contraria de la Educación Física crítica al debate del *objeto*, por no constituir éste un referente válido y cuestionar que la ciencia tradicional sea capaz de responder a sus propios retos, por lo que nuestro análisis se reduce a una teoría. Por otra parte, carecemos de la supuesta teoría que aglutine al campo de la Educación Física; sin embargo, cuando se retoma el debate del *objeto*, todavía parece que estuviéramos a la espera de una teoría integradora en nuestro campo, cuestión que es descabellada en un escenario de heterogeneidad teórica y paradigática, de transversalidad de las disciplinas y de límites metodológicos.

No obstante, merece la pena detenerse en la *praxiología motriz* de Parlebas (1981-2001), en razón de que el autor postula un objeto de estudio propio para ésta como *ciencia de la acción motriz*, y advertir de su posible viabilidad. Parlebas separa perfectamente la praxiología motriz de la Educación Física, cuando sostiene que el objeto de estudio de la primera es la *acción motriz* (Parlebas, 2001: 41), mientras que para la segunda es la *conducta motriz* (1989: 8; 2001: 172). Gran distinción. Porque la praxiología motriz es una teoría de corte estructuralista (Levi-Strauss, 1958), y la Educación Física se nutre de la pedagogía y de su didáctica específica. La praxiología motriz es capaz de desvelar las estructuras sociales de los juegos, deportes, bailes y danzas, la lógica interna de cada una de estas manifestaciones culturales de la motricidad, de ordenar y orientar los programas escolares para obtener beneficios sociales de las prácticas motrices... pero, ¿acaso no son estas diversas maneras de configurar la acción motriz contenidos exclusivos de la Educación Física como disciplina? (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2006). Sin embargo, no hacemos praxiología cuando intervenimos con personas en una clase de educación física, en un contexto recreativo o deportivo, sino que nos basaríamos en aquella para fundamentar el análisis de la acción motriz que se desarrolla en estos contextos. La intervención sobre las personas (escolares, practicantes de fitness, grupo deportivo) necesariamente ha de contener un valor social; es decir, la intervención de nuestro interés posee atributos de la motricidad y atributos sociales, porque es un objetivo de la Educación Física incorporar valor a la práctica de la actividad física en la transformación de la persona. Así, el valor pedagógico de la motricidad conduce a contenidos de mayor amplitud que los que aportaría la estricta exclusividad disciplinar.

Por el contrario, cuando Parlebas (1971: 16; 1989: 8; 2001: 172) alude a la Educación Física, advierte que se trata de un nuevo *objeto*: la *conducta motriz*. Vigarello (1978) discute a Parlebas y sostiene que el objeto no es la conducta motriz, sino su modificación, ya que entiende que lo que postula aquel autor no es específico. Pero Vigarello se condujo por la pretendida exclusividad del *objeto*, y no valoró la coincidencia con Parlebas en cuanto a que la modificación de la conducta motriz es, precisamente, la clave de su valor pedagógico; de modo que Vigarello se sitúa en la vertiente del conocimiento práctico. Para Parlebas, la praxiología motriz es la generadora de conocimiento –el conocimiento de la acción motriz– y la educación física sería una verdadera pedagogía de las conductas motrices. Luego, después de confrontar a estos dos autores, podemos entender que la pedagogía de la conducta motriz es la forma práctica de atender al conocimiento de la acción motriz. He aquí la cuestión: la praxiología constituye una teoría específica capaz de aportar conocimiento factual sobre la acción motriz, pero no el conocimiento práctico que necesita el campo de la Educación Física, aunque una teoría de la acción motriz aumentada, como núcleo común¹ de los investigadores de nuestro campo, pudiera resolver el problema. En definitiva, la praxiología motriz es una teoría limitada por su concepción estructuralista, pero que abre la relación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico por medio de la relación que se puede establecer entre los constructos de *acción motriz* y *conducta motriz*. De este modo, la acción motriz representaría el paraguas teórico de referencia sobre el que sustentar la intervención sobre la conducta motriz.

Los límites de las teorías son consustanciales e inevitables; de modo que tiene mayor interés apreciar las aproximaciones que subrayar las distancias entre teorías. Necesitamos una teoría amplia que atienda a los hechos sociales del campo de la Educación Física, o negar esta posibilidad, pero de una manera fundamentada. El estructuralismo sistémico que contiene la praxiología representa una teoría de gran envergadura, y obtiene su desarrollo en el análisis antropológico (Levi-Strauss, 1958). Siguiendo a Gómez García (1993: 239-246), el estructuralismo desvela el significado de las estructuras sociales como modelos; le interesan las relaciones y su funcionamiento; aporta una estrategia de investigación que se verifica etnográficamente; utiliza la doble dimensión de la sincronía (como estado de la estructura) y de la diacronía (como cambio o paso de un modelo a otro); está interesado en la función simbólica, lo cual trae consecuencias para la comunicación, la cultura, y las funciones sociales que se satisfacen a través de

las estructuras. Es lógico que el estructuralismo no atienda a los agentes, a pesar de ser portadores de significación, porque considera que el significado reside en la persona de manera inconsciente y se manifiesta en la estructura. La cuestión es preguntarnos si la praxiología aporta a nuestro campo un análisis teórico capaz de comportar consecuencias de valor social, dejando hacer a la Educación Física el desarrollo de modelos según los conocimientos que se vayan acumulando.

Se ha postulado que la ciencia de la acción motriz o praxiología pudiera ser el marco que contendría la especificidad disciplinar e, incluso, que sería la teoría que diera cobertura a una disciplina propia. En nuestra opinión, esto trae consigo dos problemas; el primero viene de la mano de cómo separar el contenido estructuralista de la aplicación praxiológica dirigida al análisis de la acción motriz. Precisamente, el estructuralismo, como especialidad basada, además, en un método, alcanzó rápidamente a la antropología, la sociología, el análisis de los cuentos (Becher, 2001: 74), y no es nada extraño que, a través de la praxiología, haya alcanzado también a la Educación Física. Por eso, dentro de la misma praxiología española se ha discutido acerca de si estamos ante un método estructuralista –estructural-sistémico, para la praxiología motriz– y sus límites (During, 1992; Serrano y Navarro, 1995; Lagardera, 1996). Sin embargo, no cabe ninguna duda de que la praxiología motriz posee una teoría atrayente y ambiciosa del campo de las ciencias sociales. Como teoría, la praxiología posee ventajas incuestionables para el análisis interno de las praxis motrices y para la comprensión de las estructuras sociales lúdicas, y puede ser un buen referente para una construcción aún de mayor envergadura. Serrano (1996), en un profundo y extenso artículo, sondeó este camino de confrontación epistemológica entre la educación física y la praxiología, que merece ser releído. En resumen, consideramos que debemos esforzarnos por encontrar una teoría de la acción motriz de mayor amplitud, que fuera capaz de situar las relaciones entre los agentes y las estructuras y contextos en que se manifiesta la motricidad específica de nuestro interés.

Abandonemos, de momento, el asunto de la relación teoría-objeto, porque la discusión no debe situarse sólo en la pugna por esta relación epistémica de lo corporal, sino en reconocer que este problema ha influido en la gestación de valores con los que interpretar nuestra pedagogía. Pues bien, una parte fundamental de esto se explica por la organización de los conocimientos académicos en las denominadas áreas de conocimiento.

La Educación Física, como nuevo campo de conocimientos, fue originalmente una decantación de un conocimiento residente en las disciplinas biológicas y médicas y de los saberes que se acumulaban provenientes de los métodos gimnásticos y pedagógicos. Después, se vieron incorporadas otras interpretaciones, derivadas de los nuevos conocimientos, como los que llegan de la mano del aprendizaje motor y sus consecuencias para la didáctica específica, y de la psicomotricidad. Más tarde, el campo de la Educación Física se nutre, fundamentalmente de las aportaciones de las ciencias sociales. Somos, pues y como decíamos, el fruto de una evolución circunstancial de la Educación Física académica, y nos encontramos en un momento singular, que exige un análisis en correspondencia.

La evolución académica de la Educación Física al amparo del conocimiento anatomo-fisiológico y médico, nos marcó y situó en un primer reconocimiento científico que encontró fundamentos teóricos con los que asociar los métodos gimnásticos y, más tarde, el entrenamiento. Sin embargo, la misma evolución ha llevado al campo de la Educación Física a situarse en el mundo científico de las ciencias sociales, incorporando aspectos de interés social y cultural. Y he aquí el hito que le faltaba a la Educación Física: abrirse paso en las ciencias sociales de manera construida. Nos faltaba establecer qué prioridades y valores éticos y morales se atribuían a la Educación Física.

Las ciencias sociales resultan un excelente ámbito para entender la Educación Física. Pensemos en que la verdadera transformación educativa parte de que es preciso acometer una serie de cuestiones y, entre ellas, cómo situar prioridades y qué lugar ocupan los valores que atribuimos a nuestro conocimiento (Merton, 1980; Vicente, 1988: 57-58; Cecchini, 1996). Entonces, ¿qué prioridades debería tener el conocimiento del campo de la Educación Física en nuestra sociedad actual?, ¿qué espera la sociedad de la producción del conocimiento en nuestro campo?, ¿qué significado le estamos otorgando a la producción científica en concordancia con lo que sería más deseable para la sociedad?, ¿tiene sentido una producción científica en las ciencias sociales ajena a la mejora de la vida de los agentes? En esta línea de revalorización práctica se encuentra Siedentop (2002) y Contreras (2004), advirtiendo este último de la necesidad de asumir el reto en la formación del profesorado.

Uniremos la supuesta prioridad del conocimiento con los valores. La razón no es otra que destacar que el valor es dar prioridad a unas ideas convertidas en verdaderos objetivos frente a otras opciones, y su sentido es, inevitablemente, social. No podría ser de otro modo al asumir la pertenencia a las ciencias sociales. La prioridad de la investigación del campo de la Educación Física es netamente pedagógica, mientras que, si nos situamos en otra pertinencia, como por ejemplo en las ciencias biológicas, sería difícil reconocer esa trascendencia social. Ni que decir tiene lo que significa para las personas que vivencian la práctica motriz el establecimiento de prioridades sociales en la didáctica de la educación física. Por tanto, somos más partidarios de una axiología práctica para significar el valor de la ciencia en el campo de la Educación Física.

El contexto de la ciencia siempre es social. Es más, la ciencia depende de valores sociales y no de valores exclusivamente científicos (Echeverría, 1995: 1001); de manera que la filosofía de finales del siglo XX ha puesto en cuestión la finalidad de la ciencia, advirtiendo del paso de la racionalidad científica a la racionalidad social, del cambio en sus criterios axiológicos, de la objetividad como logro práctico de los contextos de aplicación (Chalmers, 1992: 62). Desde luego los valores de la ciencia no son algo diferente de los valores sociales, no dejan de ser manifestaciones y aplicaciones distintas de los valores. La ciencia está en medio del mundo y se debe al mundo, por eso no es concebible una Educación Física sin revalorizar su conocimiento práctico.

Es discutible la existencia actual de dos áreas de conocimiento en las universidades españolas para el campo de la Educación Física si nos atenemos a que su aportación proviene del conocimiento teórico y práctico. ¿Acaso no cambia la racionalidad de la ciencia de la Educación Física con el tiempo? ¿Acaso los saberes de las denominadas *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* han encontrado un seno epistemológico donde asentarse? La dirección única a la que aludíamos es la que nos hace caminar en y para las ciencias sociales. No hemos asumido la responsabilidad de explicar a la comunidad científica la utilidad actual de dos áreas de conocimiento o la validez de una sola. Los argumentos no serían únicamente internos, sino externos, porque nos encontramos en un proceso inevitable de construcción tribal, a la manera como lo explica Becher (2001: 41), generando territorios académicos a partir de la influencia de sus territorios colindantes (2001: 58). Paralelamente, la mezcla de tradición y del llamado *efecto Mateo*² (Becher, 2001: 85) pueden dejar huella de aquí a poco tiempo si se mantuvieran posturas tribales y no consensos.

Para mantener abierta esta discusión, insistimos en que el *objeto* de una ciencia de la Educación Física es un camino que ha de ponerse al corriente de los tiempos, y que esta discusión implica también el momento de las áreas de conocimiento propias de nuestro campo, y la revalorización del conocimiento práctico y con sentido social. No debemos equivocarnos en confundir el *objeto* de una supuesta ciencia con un dios de la racionalidad; porque la racionalidad práctica da, muchas veces, más significación a nuestro trabajo como investigadores y docentes que las producciones que sólo alcancen la racionalidad teórica. En cuanto al problema de disponer de una teoría capaz de ubicarnos disciplinariamente y de obtener un consenso entre los investigadores, carecemos de ello, debido a los límites de las teorías y métodos; no obstante, la praxiología puede ser una excelente plataforma teórica sobre la que articular y ampliar nuestros constructos. Por su parte, la tradición del conocimiento es un corsé que atenaza el desarrollo de la futura organización académica, y abona el terreno de las incoherencias, de las cuales la más preocupante sería la que afectase al indivisible binomio conocimiento teórico-conocimiento práctico. Por último, postulamos aglutinar el campo de la Educación Física bajo un área de conocimiento con la denominación de *Acción Motriz y su Didáctica*, cuya justificación reside en la síntesis de una teoría factual de la acción motriz unida, inseparablemente, a su praxis, por medio del conocimiento práctico manifestado en la intervención pedagógica sobre la conducta motriz, y todo ello desde la perspectiva y sentido social.

Notas

¹ Esta capacidad aglutinadora de la *acción* es también reconocida desde otras perspectivas teóricas, tal y como ocurre desde la perspectiva psicomotricista de la educación física de Pastor Pradillo (2002: 79); sin embargo, este autor hace descansar en dimensiones los *atributos del movimiento* (biológica, psicológica y social) (2002: 94-95), mostrándolas como equivalentes, aunque en su propuesta de globalidad no atiende al desarrollo del aspecto social, su fuente de conocimiento y relación pedagógica.

² El *efecto Mateo* es mencionado por Merton (1973) aludiendo al Evangelio del mismo nombre, bajo el siguiente texto «A los que tengan, se les dará y a los que no tengan, se les quitará incluso lo que tengan». Por su parte, Mulkay (1977. cit. Becher) se refiere a esta misma idea refiriéndose a *una estructura de élite auto-reafirmante*.

Bibliografía

- Amal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Cagigal, J. M. (1968). "La educación física, ¿ciencia?. *Citius, altius, fortius* (tomo X), fasc. 1-2. Madrid: INEF. 5-26.
- Cecchini, J. A. (1996). *Concepto de Educación Física*. En Cecchini y otros (1996). *Personalización en la Educación Física*. pp. 19-61. Madrid: RIALP.
- Chalmers, A. F. (1992). *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Siglo XXI.

- Contreras, O. (2004). "Retos actuales de la formación del profesorado de Educación Física. Conferencia en el XXII Congreso Nacional de Educación Física. Coruña. 22-24 de septiembre.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- During, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga: UNISPORT.
- Echeverría, J. (1995). *Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Akal.
- Fernández-Balboa, J. M. (1999). "La Educación Física para el futuro: Tendencias sociales y premisas educativo-profesionales". *Revista Tándem* (1). pp. 15-26.
- Fernández-Balboa, J. M. (2001). *La sociedad, la escuela y la educación física del futuro*. En Devís (coord.) *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. pp. 17-22. Alcoy: Marfil.
- Fernández Balboa, J. M. (2004). *La Educación Física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad*. En *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (López Pastor, coord.). Universidad de Valladolid. pp. 215-225.
- Fraille, A. y Hernández Álvarez, J. L. (2006). "La formación del maestro de educación física en la encrucijada entre los marcos legislativos y las necesidades sociales". *Aula de Innovación Educativa* (157). pp.65-71.
- Gómez García, P. (1993). *Estructuralismo*. En *Diccionario temático de antropología*. Barcelona: Boixareu Universitaria. pp. 239-246.
- Fraille, A. (coord.). (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gruppe, O. (1965/1976). *Teoría Pedagógica de la Educación Física*. Madrid: INEF.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J. P. (2006). "Los contenidos exclusivos de la formación de los docentes en Educación Física: el camino hacia la convergencia europea". *Revista Iberoamericana de Educación* (40/6) diciembre. pp. 1-15.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universitat de València.
- Lagardera, F. (1996). "En torno a los límites y perspectivas de la praxiología. *Revista Praxiología Motriz* (0). pp. 142.
- Le Boulch, J. (1971). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós: Buenos Aires.
- Le Boulch, J. (2002). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- Levi-Strauss, Cl. (1958). *Antropología estructural*. Madrid: Paidós. Edición de 1992.
- López Pastor, V, Monjas, R, y Pérez Brunacardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.
- Merton, R. K. (1980). *Los imperativos institucionales de la ciencia*. En Barnes y otros, *Estudios sobre sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Parlebas, P. (1971). "Pour une épistémologie de l'Education Physique". *EPS* (108) mars.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP. Paris.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. UNISPORT. Málaga.
- Parlebas, P. (1989). *Perspectivas para una Educación Física moderna*, 1. Cuadernos Técnicos. Málaga: UNISPORT.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo. Barcelona.

Pastor Pradillo, J. L. (2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Rodrigo, M^a J., Rodríguez, A, y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor: Madrid.

Serrano, J. A. y Navarro, V. (1995). "Revisión crítica y epistemológica de la praxiología motriz" (39). pp. 7-30.

Serrano, J. A. (1996). "Acerca de una confrontación de los problemas de estatuto científico entre la Educación Física y la praxiología motriz. Análisis de las demandas de ciencia autónoma, monodisciplinarietà y apunte de un modelo integrador para la praxiología". *Revista Praxiología Motriz* (0). pp. 65-109.

Sicilia, Á. (2004). *Las retóricas de la investigación: Dilemas narrativos en el proceso de redacción de una tesis doctoral*. En *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (Sicilia y Fernández-Balboa, coords.) Sevilla: Wanceullen. pp. 61-81.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.

Vicente, M. (1987). *Teoría pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gymnos.

Vigarello, G. (1978). "Une epistemologie... c'est à dire?" *E.P.S.* (151), mai-juin.