



UNIVERSIDAD DE LEÓN

**Programa de Doctorado
CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE**

Tesis doctoral

**IDEAS INFLUYENTES EN LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL (BOGOTÁ) ENTRE 1975 Y 2000.**

Autor: **DANIEL IGNACIO OLIVEROS WILCHES**

Directores:

Dra. CONCEPCIÓN TUERO DEL PRADO. Departamento de Educación Física y Deportiva. FCAFD. Universidad de León

Dr. EDUARDO ÁLVAREZ DEL PALACIO. Departamento de Educación Física y Deportiva. FCAFD. Universidad de León

León, 2012.

INDICE

INDICE.....	0
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I.- METODOLOGÍA	16
CAPÍTULO 2.- APUNTES ACERCA DE LA FILOSOFÍA EN LA HISTORIA DE LAS CIENCIAS.	32
2.1.- HISTORIOGRAFÍA DE LA CIENCIA E HISTORIAS DE LAS CIENCIAS.	37
2.2.- HISTORIA INTELLECTUAL E HISTORIA PRÁCTICA.	38
2.3.- EL HISTORICISMO COMO OBSTÁCULO ENTRE HISTORIA Y FILOSOFÍA.	41
2.4.- LO INTERNO Y LO EXTERNO EN LA HISTORIA DE LAS CIENCIAS.....	43
2.5.- SOBRE LA TECHNÉ.	43
2.6.- HISTORIAS PARTICULARES.	45
2.7.- LA HISTORIA DE LAS IDEAS.	48
2.8.- EL PROGRESO DE LA DISCURSIVIDAD CIENTÍFICA (M. FOUCAULT)	58
2.8.1.- <i>La Descripción Arqueológica: De la Historia de las Ideas a la Arqueología del Saber.....</i>	61
2.8.2.- <i>Discursividad científica: del Saber a la Ciencia.</i>	66
2.8.3.- <i>Umbrales de científicidad.</i>	71
2.8.4.- <i>Algunos aspectos críticos.</i>	74
CAPÍTULO III.- SOBRE LA FILOSOFÍA Y LA HISTORIA EN LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.....	80
3.1.- SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA HISTORIA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS AÑOS SESENTA DEL SIGLO XX EN ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA.	83
3.2.- FILOSOFÍA E HISTORIA: DOS CIENCIAS COMPLEMENTARIAS.	93
3.3.- LAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA CIENCIA DESPUÉS DE 1945 EN FRANCIA: UNA MIRADA FILOSÓFICA E HISTÓRICA.	98
3.3.1.- <i>Primer periodo, 1945 – 1966: la racionalización de la práctica enseñante y la producción de una herramienta de evaluación del valor físico: la tabla Letessier.</i>	99
3.3.2.- <i>Segundo periodo, 1967-1975: La cientifización de la Educación Física por la Psicocinética de Jean Le Boulch y la Praxiología de Pierre Parlebas.....</i>	103
3.3.3.- <i>Tercer periodo, 1976-1981: La racionalización de la Educación Física por la Pedagogía de los objetivos.....</i>	106
3.3.4.- <i>Cuarto periodo, 1981-2000: La atribución del carácter científico a la Educación Física y el Deporte: Las didácticas de la Educación Física y el Deporte.</i>	107
3.4.- LA REUNIFICACIÓN DE LAS DOS DISCIPLINAS NUEVAMENTE.	111

3.5.- LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: ¿EXPRESIÓN DE LA RELACIÓN FILOSOFÍA E HISTORIA?	115
3.6.- IDEOLOGÍA CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN FÍSICA (G. CANGHUILEM).	132
CAPÍTULO IV.- IDEAS EMERGENTES EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL ENTRE 1975 Y 2000.....	144
4.1.- CONTEXTO DE LA FACULTAD EN 1975.....	146
4.2.- LA PSICOMOTRICIDAD.	159
4.3.- LA FISIOLÓGÍA DEL EJERCICIO.	168
4.4.- EL ENCUENTRO CON LAS IDEAS INTERNACIONALES DE LOS AÑOS OCHENTA.....	175
4.5.- DEL SABER A LAS DISCIPLINAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1984 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	181
4.6.- LOS ESTUDIOS SOBRE EL CUERPO.....	200
CAPÍTULO V.- REFLEXIONES CRÍTICAS	210
CAPÍTULO VI.- CONCLUSIONES.....	216
BIBLIOGRAFÍA	220
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	228
ANEXOS	230
ANEXO 1.- CUESTIONARIO DE LA ENTREVISTA.	232
ANEXO 2.- BREVES RESEÑAS DE LOS ENTREVISTADOS	236

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.- Relaciones de la Historia de las Ideas y las Historias de las Ciencias.	56
Figura 2.- Eje prácticas discursivas, saber y ciencia.	72
Figura 3. Créditos de formación y futura docencia (Específicos de Educación Física)	151

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.- Categorías de análisis de la Arqueología según Foucault.	64
Tabla 2.- Umbrales de la discursividad científica, según Foucault.	74
Tabla Nº3.- Medios de renovación y racionalización. Adaptado de Sarremejane (2004).	101
Tabla Nº. 4.- Esquema de las etapas de la Educación Física en Francia entre 1945 y 2000. Adaptado de Sarremejane.	111
Tabla No. 5.- Etapas del desarrollo de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.	159
Tabla Nº 6.- Esquema de las asignaturas del Plan de Estudios de 1984.	192
Tabla Nº 7.- Clasificación de las asignaturas del área de formación específica.	193
Tabla Nº 8.- Campos disciplinares estructurales de la Educación Física, la Recreación y el Deporte. Modificado de Serna, E. Documento de aprobación de la Licenciatura en Deporte. (2004)	214

RESUMEN

La presente Tesis Doctoral indaga sobre las ideas que influyeron o determinaron el rumbo de la Teoría de la Educación Física en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia).

Esta investigación, cubre un periodo de tiempo que fue determinante en los cambios que se dieron en la Teoría de la Educación Física en la Facultad de Educación Física. El periodo seleccionado va de 1975 al 2000, pues en estos años se incorporaron una serie de temáticas y visiones que determinaron la orientación en la Educación Física de ese momento.

El tema es original, puesto que no son muchos los trabajos sobre los determinantes de cambio de ideas en ese momento.

Algunos consideran la contribución de personajes e instituciones.

Otros estudios examinan el surgimiento de las actividades deportivas y su desarrollo, en relación con el momento político. Esta investigación, en cambio, representa un aporte en la Historia de las ideas de la Educación Física, sobre las cuales es necesario ver su transcurso, comprender su origen y establecer las dinámicas de los cambios en la disciplina. Las ideas sobre Educación Física que se acogieron también representan momentos de pensamiento científico. La cultura científica de la época tenía unas características y poco se sabe de ella.

El estudio tuvo como principal objetivo caracterizar las corrientes de Educación Física que influyeron durante el desarrollo del programa de formación de maestros en Educación Física, de la actual Facultad de Educación Física (FEF) de la Universidad Pedagógica (UPN) en Bogotá, Colombia, durante el periodo de 1975 al 2000.

Los objetivos específicos fueron los siguientes: identificar las corrientes de Educación Física que influyeron en la Facultad de Educación Física de la época; determinar las condiciones en que

surgieron estas corrientes de pensamiento en la época mencionada; describir los procesos y situaciones que decidieron el rumbo académico para la disciplina de la Educación Física, en momentos de cambio de condiciones científicas al final del siglo pasado; analizar el proceso de apropiación de las ideas influyentes desde la perspectiva del desarrollo histórico y filosófico de las ciencias, y valorar las influencias que estas ideas determinaron, cuando fueron apropiadas en la Teoría de la Educación Física.

Desde el punto de vista del método, en el primer capítulo se aprecia cómo se realizó la investigación sobre una realidad ocurrida hace años, en asuntos de construcción teórica en Educación Física, en el interior de una Facultad universitaria. Se construyó con un carácter arqueológico, pero a la vez, con una reflexión sobre la Filosofía de las ideas, en el sentido Epistemológico. Es decir, con un sentido que relaciona la Historia y la Filosofía de la Teoría de la Educación Física en el periodo en estudio.

En el segundo capítulo se pueden apreciar las reflexiones sobre la relación ente Filosofía e Historia en la Educación Física. En un primer apartado, se presenta una aproximación a un campo extenso y complejo como el de la Filosofía e Historia de las Ciencias, desde la perspectiva de autores como Martínez, Guillaumín, Suárez, López y Laudan. Se remata este apartado con una consideración sobre el progreso en la discursividad científica desde la perspectiva de Michel Foucault. Esta visión se constituyó en una herramienta de análisis teórico, sobre el fenómeno de la transformación de los discursos en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica.

Luego, en el tercer capítulo se presenta una reflexión sobre la relación entre Historia y Filosofía en el campo particular de la Educación Física. Es un cubrimiento de la época y de regiones que influyeron sobre la disciplina. Se plantea, en el final de este capítulo, una crítica a que una ciencia pueda seguir o copiar caminos de otras ciencias, con el propósito de alcanzar sus estándares científicos. En

este sentido se concretan algunas perspectivas sobre la Ideología científica de Canguilhem.

Los resultados de esta búsqueda de influencias y surgimientos se sintetizan en el capítulo cuatro. Se puede reconocer en esta sección cómo se propusieron las ideas sobre la Psicomotricidad, sobre el Fitness y sobre la Fisiología del esfuerzo, en una Facultad joven en el ambiente universitario de la época de 1975 a 2000. Se analiza el tránsito hacia la formalización de las Disciplinas de la Educación Física, auspiciado por el encuentro con las tendencias internacionales de la época, para desembocar en la inclusión de los estudios sobre el Cuerpo, hacia finales del siglo pasado.

Algunas reflexiones críticas sobre el proceso y los hallazgos se incluyen en el capítulo quinto. También se ensaya una discusión sobre el posible camino de progreso científico de esta disciplina.

Los hallazgos sobre los objetivos propuestos, se ubican en el capítulo sexto o de conclusiones. Se muestra hasta qué punto la Educación Física de la época en cuestión intentó "racionalizar" y buscar su "estatus científico", y luego como pasó de la Ideología científica a la perspectiva de superar ciertos umbrales de cientificidad. Esto sucedió mientras se acogió la Psicomotricidad, el Fitness norteamericano, la Fisiología del Ejercicio, y se construyó un conjunto de Disciplinas de la Educación Física, en un Plan de estudios que propició un proceso académico especial, durante la transformación de la visión científica, educativa y pedagógica de la época en estudio.

Finalmente, se anexan algunos documentos que complementan la información presentada en la Tesis doctoral.

INTRODUCCIÓN

Examinar las ideas que han influido en la construcción de la Teoría de la Educación Física es una tarea pertinente para cualquier Facultad de Educación Física y para quienes se concentran en el estudio de la Disciplina de la Educación Física. La presente Tesis Doctoral indaga sobre las ideas que influyeron o determinaron el rumbo de la Teoría de la Educación Física en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Es en cierta manera la culminación de un proceso reflexivo sobre estos temas, realizado inicialmente como estudiante en la época de 1976 a 1980 y luego como catedrático, profesor y directivo de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá (Colombia), desde 1980 hasta la fecha.

Esta investigación, cubre un periodo de tiempo que fue determinante en los cambios que se dieron en la Teoría de la Educación Física en la Facultad de Educación Física. El periodo seleccionado va de 1975 al 2000, pues en estos años se incorporaron una serie de temáticas y se adoptaron visiones que determinaron la orientación en la Educación Física de ese momento. Del análisis se puede deducir que las ideas propuestas en tal momento, llegaron a ser de referencia en la labor profesional de muchos profesores del país, y además algunas escuelas de formación de profesores de Educación Física siguieron y acogieron tales pensamientos en sus estructuras de formación de licenciados en distintas regiones. Más aún, en los documentos curriculares del Ministerio de Educación

Nacional sobre Educación Física (1983) se llegó a prescribir una de estas ideas en los programas oficiales del área.

Es necesario reconocer que las tendencias que influyeron fueron corrientes de pensamiento de campos de disciplinas relacionadas con la Educación Física y representaron movimientos académicos importantes en distintos países. Propuestas como las del Acondicionamiento Físico de Estados Unidos, de la Psicomotricidad en Francia o de la Fisiología del Ejercicio de Alemania y del norte de Europa, se reflejaron en los estudios de ese momento en Bogotá, transformando ciertas visiones o innovando miradas sobre el movimiento humano y su educación.

El tema resulta original, puesto que son reducidos los trabajos sobre la época y sobre los determinantes de cambio de ideas en ese momento. Algunos de ellos reconocen sujetos o ciertas actuaciones de ellos, como los de Vaca (1993, 1998), Herrera (1987), y Bernal, Muñoz, Preciado y Rincón (2004).

Algunos otros consideran pensamientos parciales de la ideología y contribución de personajes e instituciones como Martínez (2000) y Pinillos (2006). Otros más se concentran en la Epistemología de la Educación Física, en el caso de Morales (1990, 1996), Oliveros (2002), Portela (2001, 2006) y Chinchilla (2005).

Otros estudios examinan el surgimiento de las actividades deportivas y su desarrollo, en relación con el momento político, como el trabajo de Mayor (2010) y Vargas (2006). Finalmente otros colocan su atención en la Pedagogía de la Educación Física, como Herrera (2000), Chinchilla (2002) y Rodríguez (2006).

Esta investigación, representa un aporte en la historia de las ideas de la Educación Física, sobre las cuales es necesario ver su transcurso, comprender su origen y establecer las dinámicas de los cambios en la disciplina.

El presente estudio tuvo como principal objetivo caracterizar las corrientes de Educación Física que influyeron durante el desarrollo del

programa de formación de maestros en Educación Física, de la actual Facultad de Educación Física (FEF) de la Universidad Pedagógica (UPN) en Bogotá, Colombia, durante el periodo de 1975 al 2000.

Los objetivos específicos se pueden precisar así:

- 1.- Identificar las corrientes de Educación Física que influyeron en la Facultad de Educación Física de la época;
- 2.- Determinar las condiciones en que surgieron estas corrientes de pensamiento en la época mencionada;
- 3.- Describir los procesos y situaciones que decidieron el rumbo académico para la disciplina de la Educación Física, en momentos de cambio de condiciones científicas al final del siglo pasado;
- 4.- Analizar el proceso de apropiación de las ideas influyentes desde la perspectiva del desarrollo histórico y filosófico de las ciencias, y
- 5.- Valorar las influencias que estas ideas determinaron, cuando fueron apropiadas en la Teoría de la Educación Física.

Para lograr esta tarea, se plantearon preguntas que permitieron delimitar el problema y orientar la búsqueda de la información. Las cuestiones que se abordaron fueron:

- Qué visiones de Educación Física o de disciplinas afines se convierten en importantes en el periodo de tiempo determinado.
- Por qué se adoptaron tales ideas.
- Qué condiciones se presentaron para que unas formas de pensar se acogieran y otras se desecharan.
- Qué origen tenían esas ideas.
- Qué impacto tuvieron tales aportes en la construcción de la Teoría de la Educación Física.

Estas fueron las cuestiones que condujeron a encontrar los acontecimientos, los textos y los personajes, que permiten caracterizar el movimiento de la época.

Al responder estas preguntas se ofrece, a la comunidad académica del campo y a la científica interesada en el tema, una

oportunidad de comprender esta etapa de desarrollo de la Educación Física, en una institución que ha contribuido de manera especial en la formación de profesores en Colombia.

Las ideas sobre Educación Física también representan momentos de pensamiento científico. La manera de pensar sobre la Ciencia en la Facultad, puede ser analizada si se reconocen las distintas vertientes que han influido. Quizás también, existieron rechazos sobre tendencias. Las resistencias al cambio pueden encontrarse en los distintos campos del conocimiento y es posible que se haya dado un distanciamiento o una acogida o una desviación de alguna forma de hacer ciencia, durante un tiempo, con conciencia o sin haberse dado cuenta la comunidad científica.

Desde el punto de vista del método, en el primer capítulo se aprecia cómo se realizó la investigación sobre una realidad ocurrida hace años, en asuntos de construcción teórica en Educación Física, en el interior de una Facultad universitaria. Como sugiere Aróstegui (2001: 322), esta debe ser desentrañada para la comunidad científica y reconstruida con argumentos. De esta manera estaríamos haciendo Teoría de la Educación Física.

Sin embargo, desde la dimensión interpretativa, se construyó con un carácter arqueológico, pero a la vez, con una reflexión sobre la Filosofía de las ideas, en el sentido Epistemológico. Es decir, con un sentido que relaciona la Historia y la Filosofía de la Teoría de la Educación Física en el periodo en observación.

En el segundo capítulo se pueden apreciar las reflexiones sobre la relación entre Filosofía e Historia en la Educación Física. En un primer apartado, se presenta una aproximación a un campo extenso y complejo como el de la Filosofía e Historia de las Ciencias, desde la perspectiva de autores como Martínez, Guillaumín, Suárez, López y Laudan. Se remata esta sección con una consideración sobre el progreso en la discursividad científica desde la perspectiva de Michel Foucault, que se constituyó en una herramienta de análisis teórico

sobre el fenómeno de la transformación de los discursos en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica.

Luego, en el tercer capítulo se presenta una reflexión sobre la relación entre Historia y Filosofía en el campo particular de la Educación Física. Es un cubrimiento de la época y de distintas regiones sobre tales relaciones en la propia disciplina. Se plantea en el final de este capítulo el tema de que una ciencia pueda seguir o copiar caminos de otras ciencias, con el propósito de alcanzar sus estándares científicos. En este sentido se concretan algunas perspectivas de Canguilhem.

Los resultados de esta búsqueda de influencias y surgimientos se sintetizan en el capítulo cuatro. Se puede reconocer en esta sección cómo se propusieron las ideas sobre la Psicomotricidad y sobre la Fisiología del esfuerzo, en una Facultad joven en el ambiente universitario de la época de 1975 a 2000. Igualmente se puede apreciar allí, cómo fueron los procesos y situaciones que decidieron un rumbo académico para la disciplina, en unos momentos de cambio de condiciones científicas para el grupo de profesores que tuvo la responsabilidad de guiar la Facultad. Se analiza el tránsito hacia la formalización de las Disciplinas de la Educación Física, auspiciado por el encuentro con las tendencias internacionales de la época, para desembocar en la inclusión de los estudios sobre el Cuerpo, hacia finales del siglo pasado.

Algunas reflexiones críticas sobre el proceso y los hallazgos se incluyen en el capítulo quinto. Además, se dejan planteados algunos derroteros para continuar la investigación, que incluirá cuestionar un camino más centrado en los aspectos disciplinarios de base para la constitución científica de la Educación Física. También se ensaya una discusión sobre el posible camino de progreso científico de esta disciplina.

Los hallazgos sobre los objetivos propuestos, se ubican en el capítulo sexto o de conclusiones. En este apartado del trabajo se

pueden encontrar algunas explicaciones sobre lo problematizado. Hasta qué punto la Educación Física de la época en cuestión intentó “racionalizar” y buscar su “estatus científico” se puede apreciar en lo encontrado en el camino de indagación. Finalmente, se anexan algunos documentos que complementan la información presentada en la Tesis doctoral.

CAPÍTULO I.- METODOLOGÍA

El *contexto* de esta investigación fue el de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, de la ciudad de Bogotá (Colombia). El periodo estudiado se determinó de 1975 al 2000. Aunque el programa de Educación Física se aprueba en la Universidad Pedagógica Nacional en 1962, los cambios en la perspectiva académica y teórica solo comienzan a percibirse en la segunda mitad de los setenta. Este segmento de tiempo, además es en cierta manera considerado desde otra óptica por algunos autores, como el Profesor Ángel Humberto Vaca. Se limitó también hasta el año 2000, porque en tal momento se inició otro currículo de formación, con características muy particulares, que merecen una reflexión especial posterior. Se consideró que este cambio en la línea de desarrollo de las ideas de la Educación Física, era un cierre de la época estudiada.

En este periodo de tiempo, las ideas sobre Psicomotricidad y Fisiología del Ejercicio, sobre los desarrollos internacionales de la Educación Física y las Disciplinas de la Educación Física, y finalmente los estudios sobre el Cuerpo ejercieron su influencia en las concepciones teóricas de la Facultad. Dos reformas universitarias, legalmente determinadas por el Gobierno colombiano (Ley 80 de 1980 y Ley 30 de 1992), permitieron nuevas consideraciones curriculares y estructurales de los contenidos de la Educación Física. Durante este proceso las incorporaciones de las ideas llegadas a la Facultad y las acomodaciones a las circunstancias requeridas,

exigieron configurar la Teoría de la Educación Física, para asumir retos de construcción científica y de estatus frente a otras disciplinas, como también establecer orientaciones de formación de los profesores de Educación Física de la época.

En esta investigación se entrevistó a personas que desarrollaron las ideas, que condujeron la incorporación de tales perspectivas en la Facultad de Educación Física, las que aprobaron o dieron un visto bueno administrativo para su difusión e inclusión en la programación académica, o vivenciaron la experiencia como docentes y estudiantes, y que comprenden la importancia de los eventos. En cierta manera, también se escogieron porque tuvieron acceso a datos y eventos que hoy no son accesibles para otras personas. Siguiendo la idea sobre los informantes que son importantes en un proceso de recopilación de datos, dicen Goetz y LeCompte (1988: 134): "*Los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador*".

En tal sentido fueron entrevistados personajes que dirigieron la Facultad al inicio, como la profesora Judith Jaramillo, y se tuvieron en cuenta las anotaciones del profesor Ángel Humberto Vaca, que aunque fallecido, elaboró su visión y memorias en un texto sobre la Historia de la Facultad, a la que denominó "Alma Mater". También, debe aclararse que el autor de esta tesis fue partícipe y vivenció el proceso, como estudiante desde 1976 hasta 1980, y como directivo (Director de Departamento y Decano) y profesor (en distintas categorías profesoraes) durante el periodo de 1980 hasta la fecha.

Fueron claves también los profesores María Teresa Velázquez (Psicóloga) y Carlos Efraín Sánchez (Médico), quienes participaron de manera activa en la incorporación de las tendencias de la Psicomotricidad y la Fisiología del Ejercicio, respectivamente. El profesor y médico Hernando Plata, acompañante del Doctor Sánchez

en la difusión de las ideas sobre la Fisiología, lamentablemente falleció.

Además de los sujetos mencionados, se entrevistaron profesores que tuvieron a su cargo la cátedra de Teoría de la Educación Física y de Historia de la Educación Física. Estas asignaturas se desarrollaron por separado al comienzo del periodo analizado. Se aclara que también estos profesores asumieron el espacio académico cuando las dos disciplinas se reunieron en una sola, bajo la denominación de Historia y Teoría de la Educación Física. Se entrevistaron los profesores Héctor Peralta, Freddy Amazo, Víctor Chinchilla, Efraín Serna y Luis Alfonso Garzón, quienes vivenciaron el progreso teórico de la Educación Física, tuvieron el espacio académico para disertar sobre las tendencias y contribuyeron en la orientación de uno u otro sentido epistemológico en la Facultad. Por razones de salud no se pudo contar con los conceptos del profesor Leonel Morales.

Se acudió a la profesora Nelly T. Martínez, quien fue testigo excepcional de todo el proceso, como profesora y directiva en la Facultad. Además, fue una persona de mirada crítica, que trabajó en varios campos, como el de la Psicomotricidad, la Administración de la Educación Física y la Práctica Pedagógica y Didáctica, entre otros. Se incluyó al profesor Mauricio Robayo, quien atendió el proceso desde su visión y experiencia de estudiante de pregrado, luego durante la creación y desarrollo de los estudios de posgrado y finalmente como docente en el área disciplinar y pedagógica.

De tal manera, se asumió un sentido de la investigación cualitativa etnográfica, que siguiendo las ideas de Martínez (1991: 88,89), se diría que superó la descripción normal, y se realizó una descripción endógena, que logró una teorización original o substantiva sobre el desarrollo discursivo de la Educación Física en la Facultad.

El *instrumento* para la entrevista, realizada a los distintos sujetos, solicitaba una información demográfica básica e inicial sobre el entrevistado (nombre, edad, lugar de nacimiento, fecha de graduación, institución donde se graduó), en la cual también se indagó sobre el papel que desempeñaba en el periodo estudiado y sobre el papel que ejerce actualmente en relación con la Facultad de Educación Física. Luego se abordaron los temas relativos a la aparición de ideas que pudieron haber influido en la época de referencia. En esta parte de la entrevista se preguntó sobre el contexto cultural y académico de la Educación Física, y luego se cuestionó a los informantes sobre:

- 1.- Qué ideas de dicha época consideraban influyentes,
- 2.- Cómo aparecieron en el medio,
- 3.- Qué carácter tenían,
- 4.- Quienes las introdujeron, qué impacto tuvieron,
- 5.- Cómo se aprobaron en el ámbito académico,
- 6.- Qué fuentes eran las más representativas o qué enfatizaban,
- 7.- Qué tanto permanecieron y por qué se sostuvieron o desaparecieron, y finalmente,
- 8.- Si recomendaban entrevistar a otra persona por su participación en el proceso.

Estas grabaciones fueron escuchadas y analizadas. Se hicieron transcripciones, de las cuales se seleccionaron aportes relacionados con la temática. Estas declaraciones apoyaron, sustentaron o dieron explicación a una cronografía básica que se construyó, la cual se enriqueció con los aportes mencionados y con los documentos revisados.

Se podría caracterizar la entrevista como de tipo estandarizada no pre-secuencializada (Goetz y LeCompte, 1988:133), que es una forma de entrevista en que las mismas preguntas se hacen a los respondientes, pero el orden puede no ser el mismo para

todos. Se admitió cierta flexibilidad según el desarrollo de la historia relatada.

Se considera esta tesis una indagación de tipo cualitativo, en la perspectiva planteada por Thomas y Nelson (1996: 367) en la que *“La investigación cualitativa se concentra en la esencia del fenómeno. La visión del mundo varía con la percepción de cada uno y es altamente subjetiva. Los objetivos son primariamente descripción, comprensión y significación”*. A la vez es una investigación que considera la reflexión epistemológica en la relación de la Filosofía e Historia de las Ciencias. También es cualitativa en el sentido propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2010: 364), ya que se enfocó en comprender y profundizar algunos fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes, en el ambiente natural y referido al contexto. Se consideró que había un patrón cultural, como lo consideran estos autores, ya que el sistema social de la Facultad tenía un modo de entender las situaciones y de asumir la llegada de ideas a ella.

Por otro lado, la construcción de la narrativa implicó ubicar, revisar y analizar algunos documentos sobre la Historia de la Facultad de Educación Física, en los cuales no se había desentrañado la cuestión, pero que aportaron los indicios para continuar la búsqueda, como en el caso de los estudios del Profesor Vaca, o para evidenciar los aportes de los entrevistados, como es el caso de la Psicóloga Velázquez, que en los programas del Ministerio de Educación Nacional de 1983, mencionan en la bibliografía los apuntes de su clase de Psicomotricidad de la Universidad Pedagógica. Se consideró la Ley 80 de 1980, documento que fue marco legal del proceso académico en una gran parte del proceso de incorporar ideas, como también la Ley 30 de 1992, que reguló la situación académica en los finales del siglo y del proceso analizado. Algunos textos que fueron seguidos en la época estudiada se ubicaron y se revisaron, para afirmar cuestiones

teóricas o de contenido, como también aportaron datos de fechas, autores y procedencia geográfica de los mismos.

En este proceso se percibió que el asunto se conectaba con el tema de las relaciones entre Historia y Filosofía de la Ciencia. En general, las cuestiones de la Teoría de la Educación Física se analizaban sin consideraciones históricas, sino más bien teniendo en cuenta los aspectos epistemológicos o de influencia práctica o en relación con el tema de moda (corporalidad, por ejemplo). Se reflexionó inicialmente sobre la visión que plantea Khun (2006: 57), que indica la posibilidad de delinear el concepto de Ciencia que puede surgir de los registros históricos de la propia actividad investigadora. De esta manera se puede superar una manera de proceder en los estudios sobre la ciencia, dice este epistemólogo, que se ha caracterizado por *“responder a las preguntas planteadas por el estereotipo ahistórico extraído de los textos de ciencia”*.

Algunas hipótesis se generaron al indagar sobre cómo se dieron las circunstancias de adoptar una propuesta para la Educación Física, en un momento inicial de desarrollo, recién llegada la Educación Física al interior de una Universidad y en condiciones de competición por el carácter de Ciencia. Se consideraron inicialmente la influencia de la Psicomotricidad, el afianzamiento de la Fisiología del ejercicio, y el surgimiento de los estudios sobre el Cuerpo. Sin embargo, en el transcurso de la indagación se analizó y consideró que el enfoque sobre las Disciplinas de la Educación Física y la influencia de nuevas perspectivas educativas y científicas, que se propusieron durante el currículo desarrollado a partir de 1984, eran ideas influyentes también a considerar.

Sobre la perspectiva de abordaje, Zuluaga (2005:11) en la obra sobre *Foucault, la Pedagogía y la Educación*, destaca que el aporte de los elementos arqueológicos y genealógicos sobre la pedagogía, la escuela y el maestro, permitió hacer visible las primeras formas de saber sobre la enseñanza, el surgimiento de la escuela como

institución estatal y la aparición del maestro como sujeto de saber. Pero, adicionalmente, precisa que el enfoque metodológico del trabajo del colectivo buscó localizar en un espacio de acontecimientos dispersos, las diversas condiciones de posibilidad (sociales, políticas, religiosas y legislativas) que gestaron tales categorías mencionadas.

De manera análoga, se consideró que las herramientas arqueológicas y genealógicas permitirían determinar las condiciones de incorporación o de surgimiento o de apropiación de ideas sobre Educación Física en una época de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

En cuanto a esta dirección, es decir desde la construcción de un objeto del discurso al interior de la Facultad, se incorporó la perspectiva de Foucault (2006:66), quien al examinar las circunstancias de la existencia de los objetos del discurso, propuso:

- (a) Localizar *las superficies primeras de su emergencia*, es decir mostrar dónde pueden surgir y luego poder pasar a designarlas y analizarlas;
- (b) Describir *las instancias de delimitación*, que pudieran haber influenciado y hasta dónde cierta competencia le otorga al discurso una distinción o una valoración (por ejemplo, la Medicina avala el discurso de la Fisiología del Esfuerzo y le otorga espacio); y
- (c) Considerar *las rejillas de especificación* que organizan las diferentes categorías y conceptos como objetos del discurso (el caso de la educación de personas con retardo mental, que da lugar a términos y conceptos de la Psicomotricidad como esquema corporal, conductas motrices de base, etc.).

Dado que no se sabía de antemano cómo sucedieron los procesos de incorporación de ideas o teorías en el pensamiento y saber de la Educación Física en la época de 1975 a 2000, aunque se tuviera una visión experiencial del autor del asunto, se pensó también

que quizás, fue un proceso de *apropiación*. Así lo concibe Zuluaga (2005: 14):

“Apropiar es inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. Apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar en coordenadas de la práctica social. Es por tanto, un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico.”

Bien se podría adoptar esta idea, para entender desde el presente, el proceso que se dio hace tantos años. Es decir, que genealógicamente, es posible usar esta herramienta para entender cómo se dieron las decisiones de poder, que permitieron que algunas corrientes de Educación Física o ideas de otros campos afines, se adentraran en las Teorías y prácticas pedagógicas de la Facultad en un momento determinado entre 1975 y 2000. También para saber cómo llegaron a diseminarse en las prácticas profesionales de los licenciados de la época.

Sin embargo, en el transcurso del proceso investigativo, se centró la tarea en la visión arqueológica, dejando para estudios posteriores los análisis de los acontecimientos relacionados con el poder, y se asumió la perspectiva de Foucault que complementa la anterior cita mencionada:

“Sin embargo, para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que es apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber.”

Las corrientes o ideas que llegaron a la Facultad, provenían de otras latitudes y culturas, generadas en condiciones históricas distantes de las colombianas, ya que la Psicomotricidad, desarrollada

en Francia, remitía a unas condiciones de contexto distintas a las de Colombia de ese momento y, sobre todo, a un enfoque de la persona y de la Educación Física muy distintos a los que se pensaban o circulaban localmente en el país. Entonces, la discusión que se presenta en el desarrollo de esta tesis, muestra esos mecanismos de apropiación como los sugiere Zuluaga y se valora, si fue así, cómo sucedieron las cosas.

Sin embargo, se encontraron otras alternativas de explicación o interpretación a tal proceso de incorporar la Psicomotricidad, como modelo para la Educación Física de un determinado lapso de tiempo, o la Fisiología del Esfuerzo como referente biológico, en la formación de licenciados en la Facultad entre 1975 y 2000, como también a la inmersión en las disciplinas de la Educación Física de periodo posterior o a la incorporación de los estudios sobre el Cuerpo, a finales del siglo pasado.

También se consideró, hipotéticamente, que en el periodo en cuestión se hubiera generado un cambio de paradigma. Morín (1994: 154) considera que *"un paradigma privilegia ciertas relaciones lógicas en detrimento de otras, y es por ello que un paradigma controla la lógica del discurso."* Tal es el caso que pudo haber sucedido al asumir una perspectiva psicomotriz o fisiológica como referente de discurso.

En relación con esta posibilidad de encontrar ciertas condiciones de cambio de paradigma en la etapa estudiada, se puede tener en cuenta que las que se consideran ciencias hoy en día no empezaron siéndolo. En estas circunstancias pre-paradigmáticas, afirma Khun (2006: 285), cuando se presentan diferentes escuelas en una disciplina en desarrollo, resulta muy difícil hallar rasgos de progreso, excepto dentro de cada una de las tendencias. En estos periodos revolucionarios se cuestionan los fundamentos de un campo y esto puede contribuir a que se expresen dudas de si se progresa realmente al acoger un paradigma u otro. Esto ha sucedido en la

Física, la Química y en otras ciencias como la Psicología. Los procesos analizados permitían visualizar que algo similar podría ocurrir con la Educación Física. Desde la Psicomotricidad se criticaba la Gimnasia, desde la Fisiología se criticaba la ausencia de enfoques científicos, y luego, desde la visión socio cultural de la Educación se criticaba el enfoque conductual que se había seguido hasta antes de 1984.

Pero también se pensó que podría surgir de esta reflexión una Historia de conceptos en Educación Física. Es decir, la inauguración de una línea de investigación en los conceptos que han ido determinando las orientaciones de la Educación Física; podría ser una posibilidad y un lugar de reflexión histórica y filosófica, como existe en otras disciplinas (Biología, Física, Matemáticas, solo para citar algunas).

Sin ahondar en el entendimiento del término *concepto*, como dice López (2005: 311), se puede aceptar que: *"La capacidad de la noción de concepto de estabilizar sin congelar una descripción entre las palabras y las cosas ha sido explicada de diferentes y productivas maneras. Una de ellas ha sido, sin duda, el acercamiento histórico"*. Es decir, una Ciencia o una disciplina científica podrían estudiar el progreso de la misma desde sus propias evoluciones conceptuales.

Esta perspectiva, que seguramente involucra una dimensión temporal (de tipo secuencial, radial o arbórea), permite explicar ciertos procesos de transición o cambio conceptual, como se explica en la propuesta de una nueva historiografía de los conceptos científicos de López (2005: 312):

"es una manera de registrar las influencias que el entorno heteróclito de causas ejerce sobre los mismos, y de así obtener pistas o indicios sobre qué elementos explicativos ha de privilegiarse en las distintas transiciones, pues es indudable que las decisiones adoptadas (o asumidas) por los científicos respecto a cómo articular o rearticular un concepto con el que apuntan a precisar sus vínculos (de representación e interacción) con un conjunto de fenómenos, están

influidas por múltiples aspectos de su entorno conceptual y práctico.”

La tesis sería, entonces, siguiendo a López (2005: 313), que las teorías no se construyen de un momento a otro, es decir por rupturas totales, sino que son el producto de una interacción continua de agregados (*collages*), en el cual partes de teorías previas y conceptos aplicados, se recombinan con ideas nuevas que reconstruyen el dominio de una disciplina y privilegian otro conjunto nuevo de conceptos, que permite describir el dominio del campo y posiblemente, se agrega, prescribir ciertas operaciones.

Lo anteriormente formulado implica una perspectiva orientadora, como lo sugiere este autor en mención, quien considera que lo interesante no sería definir los rasgos para saber que algo le pertenece a alguna teoría, sino *“localizarlos en la trama de la historia de las ciencias: cuándo aparecen, cómo se desarrollan, se expanden o mutan, qué influencias los afectan y, en ocasiones, cuándo y cómo mueren.”* Más aún, añade López, esta perspectiva permite enmarcar las disputas teóricas, localizar las influencias de proyectos particulares, examinar las tradiciones disciplinarias, y en una manera amplia de ver, valorar los elementos que determinaron o impulsaron los cambios en el desarrollo científico de alguna disciplina, de un modo nuevo y revelador.

La idea no es nueva en estricto sentido, pues al citar los antecedentes de este pensamiento, López (2005: 313) encuentra que algunos autores ya habían dicho algo en este sentido o son ejemplo de este concepto, como Duhem, Bachelard, Roger, Metzger y Canghuillen. Solo que ahora se aplica a la Educación Física.

Entonces, se decidió asumir la perspectiva arqueológica, dejando de lado las sugerencias de estudiar las disputas y problemas de poder, que hubieran influido en el proceso de incorporar ideas en la construcción teórica de la Facultad. Así planteado, esta

investigación debe considerarse también una reflexión arqueológica pero no genealógica.

En el proceso de interpretar los datos y construir una teoría, Thomas y Nelson (1996: 374) proponen que el investigador intente convertirlos en una representación holística del fenómeno. Una meta reconocida de la investigación cualitativa es reconstruir vívidamente lo que pasó. Esto se logra mediante la *narrativa analítica*, que es una narrativa descriptiva, organizada cronológica o temáticamente. La narrativa analítica sería el esquema de presentación de la investigación cualitativa.

Los autores han sugerido que para estimular el análisis temprano en el proceso, el investigador se debe esforzar para hacer una aseveración, escoger un extracto de las notas de campo que sustancie la afirmación, y entonces escribir una viñeta narrativa que refleje la validez del enunciado. En el proceso de hacer decisiones concernientes al evento que se reporta y a los términos que usa, el investigador se hace más explícitamente consciente de las perspectivas que emergen de los datos. Esta consciencia estimula y facilita entonces la ulterior reflexión crítica.

Es posible entonces, ubicar este trabajo investigativo en las Historias de la Educación Física o de algunos de sus subcampos en el sector de las Historias de las Ciencias. El trabajo de Rodríguez (1995), denominado "*Deporte y Ciencia. Teoría de la actividad física*", puede ser un ejemplo. En el se hace referencia, por un lado, a las ideas de Cajigal (Teoría del deporte, teoría de la Educación y el asunto de la Ciencia en Educación Física: 1968, 1981), a Gruppe (Teoría pedagógica de la Educación Física: 1976), Vicente (Teoría normativa: 2006); por otro lado, se hace un planteamiento acerca de la Ciencia en el deporte, sobre las perspectivas de la Ciencia, y una descripción de las posibles ciencias que soportan la estructura conceptual de la Educación Física. Como se puede apreciar esta sería una tarea del campo de las Historias de las Ciencias.

La Educación Física es considerada una disciplina científica, pero, en general, se discute sobre su estatus de Ciencia. La perspectiva elaborada sobre una situación local en este caso, permitirá observar algunos factores que determinaron “*un progreso*” en la construcción teórica, y a la vez, ayudará en la construcción de una historia intelectual o de conceptos y de ideas, que considerada filosóficamente, aportará elementos para su crítica. Todo esto, en el proceso de definir las condiciones históricas de los eventos que determinaron los cambios filosóficos en la historia de la Facultad.

Así visto, se recolectaron datos sobre la historia de un proceso académico, desde las experiencias de ciertas personas claves en el proceso, y se describieron y analizaron. Visto desde esta perspectiva, se puede decir que en la clasificación que sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2010: 492): *a) Teoría fundamentada, b) diseños etnográficos, c) diseños narrativos y d) diseños de investigación-acción*, se construyó una investigación de tipo cualitativo de diseño narrativo. Además, como ya se precisó, en la abstracción general del proceso se recurrió a las consideraciones arqueológicas de Foucault.

Se reconoce que el método fue también *arqueológico*, porque se intentó encontrar desde dónde han sido posibles los conocimientos y la Teoría de la Facultad, como se muestra en el análisis del pensamiento de Foucault. Además, porque se examinó cómo se constituyó el saber que circuló en el periodo analizado. Y también, porque se relacionaron algunas de las positividades que dieron lugar al desarrollo de una posible construcción científica de la Educación Física. Finalmente, porque se dio cuenta de cómo surgieron, alternaron y desaparecieron algunas tendencias o ideas influyentes.

Se podría decir que se examinó la *Episteme* de la Facultad, en sentido *foucaultiano*, ya que se hizo:

“un estudio que se esfuerza por reencontrar aquello a partir de lo cual han sido posibles conocimientos y teorías; según cuál espacio de orden se ha constituido el

saber; sobre el fondo de qué a priori histórico y en que elemento de positividad han podido aparecer las ideas, constituirse las ciencias, reflexionarse las experiencias en las filosofías, formarse las racionalidades para anularse y desvanecerse quizá pronto” (Foucault, 2008: 7).

CAPÍTULO 2.- APUNTES ACERCA DE LA FILOSOFÍA EN LA HISTORIA DE LAS CIENCIAS.

En un texto compilado por Martínez y Guillaumin (2005), se encuentran algunas ideas acerca de los rasgos principales y las dificultades de las relaciones entre la Historia de la Ciencia y la Filosofía de la Ciencia. Además de presentar en el texto artículos de diversos autores que han escrito sobre el tema, plantean estos autores algunas implicaciones de tales aspectos en las teorías de la Educación y en Epistemología.

Estos profesores de la Universidad Autónoma de México (UNAM) proponen que a pesar de que la Ciencia progrese desde los intereses de grupos sociales particulares, o con la idea de incluir en cierta clase a los científicos, o de buscar ideales morales de objetividad, no se puede desconocer la dimensión epistémica de la Ciencia, para distinguir la práctica científica de otras. Crean, Martínez y Guillaumin (2005: 6), que empezar por esta relación permite la construcción de una Filosofía de la Ciencia sin complejos, que pueda reconocer la diversidad de prácticas que constituyen la Ciencia como un punto de partida para su comprensión.

Ven la Ciencia como una trama compleja de instituciones productoras y consumidoras de estándares (tecnológicos y epistémicos, entre otros), los cuales se desarrollan en una particular historia, que involucra muchos aspectos de las sociedades contemporáneas. Destacan, que aunque es necesario ver los problemas que se suscitan en la dimensión filosófica, también, la Ciencia promueve ciertos estándares construidos socialmente, a

través de la Educación, en sus diferentes prácticas y modelos de enseñanza - aprendizaje, al igual que en los procesos y formas que utiliza para determinar cómo se comunica.

Reconocen estos epistemólogos (2005: 7) que los elementos del conocimiento científico y sus reflejos en la práctica, se pueden entender a través del análisis de su transformación en el tiempo. Esta labor se adjudica a los historicistas, quienes analizan la naturaleza epistémica de los cambios en el conocimiento científico, es decir que usan un análisis histórico que permite aprender del pasado. Pero, por otro lado, los historiadores de la Ciencia estudian cómo progresó una disciplina o una idea hacia la Ciencia, pero no avanzan en buscar los principios generales de tal cambio, ni indagan sobre los aspectos cognitivos o metodológicos. Entonces, proponen en este sentido, que la Historia de la Ciencia sea una disciplina descriptiva y explicativa, pero no normativa, ya que historiadores y filósofos deben analizar algunos estándares, los cuales no siempre son explícitos en las prácticas, para acercar los métodos históricos a los filosóficos.

Para superar la relación "Historia y Filosofía de la Ciencia" como una simple unión de dos disciplinas diferentes, típica de los años sesenta del siglo XX, Martínez y Guillaumin (2005: 8) reafirman que la Historia de la Ciencia y la Filosofía de la Ciencia tienen que comprender seriamente, no solo las normas explícitas en las prácticas científicas, sino también las implícitas.

En este tema, el de entender las normas científicas, encuentran dos visiones: la *tradición positivista*, que plantea que tales estándares y valores allí representados dependen de cómo se configura la evidencia a favor o en contra de una teoría, por tanto, en el historicismo la tarea sería entender cómo se han evaluado las teorías en el pasado y cómo se estructurarán en el futuro; en tanto, en el *constructivismo social* las normas científicas se entienden como productos sociales, de igual manera que en otras conductas sociales que se regulan, lo que desconoce en cierta manera la participación de

mecanismos psicológicos en tales procesos de regulación. Es necesario aclarar que el término "constructivista social" no es usado en el sentido psicológico, pero puede incluirlo.

Sobre el origen de las discusiones sobre la relación entre Historia y Filosofía de la Ciencia, Guillaumin (2005: 177) comenta que desde los años sesenta, con los trabajos de Khun, Hanson, Toulmin y Feyerabend, entre otros, la Historia de la Ciencia empezó a ser considerada importante para los estudios filosóficos de la Ciencia. Este movimiento fue denominado el "giro historicista" y trató de examinar las ideas de progreso y desarrollo de la ciencia. Añade el autor, que esta aproximación entre las dos visiones no existía en el anterior paradigma dominante de la Filosofía de la Ciencia, el empirismo lógico, el cual, de modo sintético se concentraba en la estructura lógica de la ciencia.

Argumenta Guillaumin (2005: 177) que el giro historicista permeó algunos sectores de la Filosofía de la Ciencia, especialmente aquellos que estudiaron teorías del método y temas relacionados con estructura teórica, explicación y cambio científico.

En esta relación entre Historia de las Ciencias y Filosofía de las Ciencias, Guillaumin (2005: 185) describe la situación de una manera concreta, cuando muestra que las dos disciplinas se han desarrollado en forma paralela, con algunos reconocimientos de una parte para la otra en sus alcances y necesidades. También, destaca el asunto de la profesionalización en el campo, que ha contribuido a acercamientos de las dos disciplinas. Resume, luego de su análisis, que *"nos falta alcanzar un entendimiento claro de cómo interviene la historicidad en el análisis de la conformación y desarrollo de elementos filosóficos del conocimiento científico"* (2005: 186).

2.1.- Historiografía de la Ciencia e Historias de las Ciencias.

Suárez (2005: 43) dice que inicialmente se puede considerar la Historiografía de la Ciencia como aquella que *“tiene por objeto la variedad de maneras en que se ha escrito el pasado de la Ciencia”*. Esta inicial propuesta puede no alcanzar a dar respuesta a las preguntas que la autora (2005: 18) se plantea: *“¿Cómo se escribe, hoy en día, la Historia de la Ciencia? Y ¿cuál es la mejor o al menos una buena manera de aproximarse al estudio de la Ciencia?”*. Propone, entonces, analizar las distintas formas que se han usado o se usan al escribir la Historia de las Ciencias, pero también, recurrir a los debates que se han suscitado en el campo, tal vez centrados en la cambiante concepción de la naturaleza de la Ciencia.

Aclara Suárez (2005: 19), que hoy en día se han desarrollado de manera exponencial los estudios históricos, lo cual complejiza la labor de su análisis. Pero, propone una idea interesante: *“La Historia de la Ciencia, pues, ha dado paso a las Historias de las Ciencias”*.

Basa su propuesta en el aumento en la cantidad de estudios detallados y diversos en distintas disciplinas científicas, a la vez que resalta el espectro de enfoques, que van:

- Desde aquellos que reflejan la convicción de que la Filosofía tiene primacía sobre la narrativa histórica, como las reconstrucciones racionales de Ghisélín.
- Hasta los que rechazan el análisis filosófico, como la Historia de las revoluciones de Khun, la Historia de las ideas de Butterfield, las condiciones del estudio de Lakatos, o que centran el enfoque en las personas, como Holmes o en las condiciones del laboratorio de Galison.

Lo que resulta interesante, continúa Suárez, es distinguir que la Historiografía de la Ciencia se enriquece al considerar que es *un análisis del discurrir de disciplinas distintas*, y que al mismo tiempo,

posee una significación especial en el curso de la historia humana y social. Este enfoque se usó en los siglos XVII y XVIII para estudiar la Ciencia, pero desde el Siglo XX se caracterizó por una oposición entre la historia racional de las ideas o las creencias científicas y una historia que destacaba más las tradiciones experimentales y las condiciones tecnológicas materiales.

2.2.- Historia intelectual e Historia práctica.

En relación con esta oposición de puntos de vista, Suárez (2005: 21) considera que hay una concepción de la Ciencia *“como una empresa fundamentalmente intelectual, cuyo principal objetivo es la construcción de teorías explicativas del mundo, los cuales permiten resolver problemas empíricos como conceptuales”*, pero añade esta investigadora (2005: 23) que hay otra manera de ver la ciencia, más desde su historia práctica, que al *“hacer a un lado los juicios acerca de la validez del conocimiento se abre un espacio para investigar los procesos sociales que intervienen en su creación”*.

En la primera categoría, que considera muy importante la justificación racional de las ideas y la elaboración de conocimiento teórico más que práctico, se encuentran las historias de conceptos como la sucesión revolucionaria de las ideas de Khun, la obra de Canguilhem y las historias de la sucesión gradual de Koyré.

En el segundo grupo, que se desarrolla en el contexto de la guerra fría, y rechaza el enfoque sistémico de la Ciencia, se ubican lo que algunos denominan como *Naturalismo, Constructivismo e Historicismo*.

El *Naturalismo*, surge paradójicamente al publicarse las obras de Khunn y Toulmin, quienes invitan a los filósofos a reconocer el papel de la Historia para el estudio de una ciencia más realista. Afirma Suárez que tal tendencia fue apoyada por la Escuela de Edimburgo, que proponía que la Ciencia se estudiara empíricamente,

al igual que otros aspectos de la Cultura, sin usar razones sobre su verdad, por ejemplo. Desde esta perspectiva, se dejan de lado los aspectos de validez del conocimiento y se da espacio para indagar sobre los *procesos sociales* que intermedian en su construcción.

Esta mirada sobre el asunto era importante a la hora de analizar los procesos de discusión sobre las características que debería tener la Ciencia, superando el principio de neutralidad frente a los actores y sus juicios en el proceso de construcción de la ciencia. A este principio de neutralidad, se le había denominado *postulado de simetría*. Bien se podría pensar aquí, en el caso en que se dejan de lado las perspectivas de validez de la Actividad Física o de la Condición Física (Fitnes), para privilegiar el sentido de la práctica pedagógica, llegando a exacerbar el aspecto pedagógico sobre los conceptos de la Educación Física, situación que se presentó en la Facultad de Educación Física en la década de los ochenta del siglo pasado.

El *Historicismo*, se considera cuando se enfatiza la participación de los sujetos históricos como el eje de la acción histórica. Esta visión se ubica desde las ideas de Shapin, quien destaca que al hacer uso del postulado de simetría se da oído a todas las opiniones, pero se pueden dejar de lado los eventos que concurren a desenvolver las situaciones actuales. En esta tendencia se pueden construir perspectivas particularizantes, que afectarían la comprensión del objeto de estudio, al colocar la Historia de la Ciencia en Historias de las Ciencias de ciertos autores (la visión de Newton sobre la Mecánica celeste, por ejemplo). Esta perspectiva se podría ver en el caso de "*las Historias*" de la Gimnasia, como en el recuento de estas corrientes de Langlade.

En tercer lugar, otro enfoque relativo a la nueva Historia de la Ciencia es el de *Constructivismo*. Se ubican en él las ideas que consideran el conocimiento científico como una elaboración humana a través de recursos culturales y materiales locales. En esta corriente,

se recurre a explicaciones sociales (macro o micro) para la reconstrucción histórica. De acuerdo con esta visión, dice Suárez, se le debe añadir al Constructivismo Histórico una característica, la "*actitud crítica*", o lo que es lo mismo, considerar las contingencias de la construcción científica.

La idea de contingencia tiene que ver con la confluencia o acomodación entre ideas, instrumentos, teorías, prácticas y demás elementos que determinan la formación del conocimiento. Es decir, al analizar una teoría, un programa o una herramienta, se debería considerar que estos no están determinados solo por la naturaleza de las cosas. Sin embargo, no se debe pensar que el conocimiento que surgió con la mediación de tales factores sociales, carezca de validez, como tampoco que las causas sociales sean la única explicación de los eventos, ideas o herramientas tecnológicas.

Adicionalmente, se ha considerado otro aspecto que tiene incidencia en las relaciones entre Filosofía e Historia de las Ciencias. Aunque algunos debates iniciales surgieron cuando se consideraban las teorías alternativas y la elección entre ellas. Dice Suárez (2005: 26), que empezó un movimiento, que analizaba las circunstancias externas y valoraba como importante los factores extra teóricos, que forman parte del contexto en que se sucede la construcción del conocimiento científico. Esta idea dio paso a la mirada etnológica y antropológica. Este desplazamiento hizo evidente la existencia de las normas y restricciones sociales de la actividad científica, pero también destacó el papel importante de los elementos materiales, *la cultura material*, que tiene que ver con los instrumentos y facilidades tecnológicas, para el desarrollo de la ciencia.

Finalmente, Suárez (2005: 27) propone tres tipos de *tecnología*: la *social*, la *lingüística* y la *material*. Se parte de que Platón distinguía entre dos tipos de *Techné*: uno que consistía principalmente en trabajo físico y otro asociado al discurso. Los tres que Suárez pone en consideración, no solo permiten el avance del

conocimiento, sino que también permiten la valoración de los investigadores, la difusión de lo encontrado a través de representaciones de diversa índole (imágenes, experiencias participativas, comunicaciones, etc.). Es el carácter construido o histórico de tales herramientas lo que le imprime su dimensión de tecnología.

Aunque los enfoques que esta profesora desarrolla, se relacionen con las denominadas Ciencias Naturales, sería posible ajustar su análisis a otras perspectivas de Ciencia, tal como sería el caso de la Educación Física. En tal analogía, los hechos se considerarían valiosos, tanto como los principios teóricos y de validez generales. Además, el aspecto tecnológico se podría considerar desde su influencia en las decisiones de adopción de una corriente de pensamiento en un momento determinado.

2.3.- El Historicismo como obstáculo entre Historia y Filosofía.

Plantea Suárez (2005: 28) que una discusión evidente en la relación entre Filosofía de la Ciencia e Historia de la Ciencia es el asunto de cómo se aborda el cambio científico. Si el positivismo lógico o las reconstrucciones racionales consideran la Ciencia como un conjunto sistemático de creencias, el cambio científico se asocia con un cambio de teorías y de evolución de los conceptos.

Sin embargo, el mantenimiento del tema del cambio científico puede resultar un contexto adecuado para la relación entre Historia y Filosofía de la Ciencia, aunque se presentan algunos problemas para la Historiografía de la Ciencia.

En primer lugar, el enfoque naturalista se niega a considerar las posiciones de los actores en cuanto a la verdad, la objetividad y las explicaciones. De esta manera, algunos historiadores y sociólogos consideran que esto restringe la reconstrucción histórica, porque en ciertos casos no se puede explicar cómo una comunidad científica

acepta o rechaza una teoría. Abandonar las macro historias y enfocarse en los estudios de caso, considerando narraciones de micro política, formas de comunicación, materiales culturales (tecnologías) y contextos específicos o locales, podría haber dado más oportunidades de estudio filosófico y reconstrucción de categorías de análisis que la verdad, la evidencia o la objetividad.

Añade Suárez, haciendo referencia a Laudan, que la tendencia constructivista ha dado lugar a un distanciamiento entre filósofos e historiadores, al dejar de lado otros enfoques en algunas universidades, que dan resultados y aportan epistemológicamente, como la Historia de las Ideas o de los Conceptos.

De esta manera, concluye Suárez (2005: 31), que el cambio científico no se reduce a cambio de teorías y a la verdad o justificación de creencias, sino que se ha ampliado el espectro de visiones: se considera ahora la influencia de los artefactos tecnológicos, de los laboratorios y prácticas experimentales, tanto como su transmisión y la difusión del conocimiento, y finalmente, la incorporación de creencias y teorías en las comunidades, lo cual funciona como fuente de restricciones en el desarrollo de la ciencia.

En segundo término, el concepto de progreso de la ciencia, visto desde la Filosofía de la Ciencia, puede considerarse problemático. En la Historia de la Ciencia el uso de las narraciones centradas en los actores, hacía que al relacionar el pasado con el presente del conocimiento, tales voces se consideraran triunfadoras o vencidas, mediante la interpretación de sus posiciones conceptuales o prácticas. En algunos casos, ciertas influencias de personas se difuminaban con consideraciones sociales o ideológicas. Se puede decir, que ciertos actores interesados creaban desarrollos lineales, ajustados a tradiciones y creaban sus propios homenajes.

2.4.- Lo interno y lo externo en la Historia de las Ciencias.

Suárez comenta (2005: 33), que aunque el debate sobre las influencias internas y externas en la Historia de las Ciencias no ha sido asumido expresamente, se ha dado a través de figuras ambiguas, pero que merece una arqueología de su surgimiento, antes de que se supere esta dicotomía.

La idea central es que como la Ciencia es valorada en la sociedad, como una mirada sobre el mundo que conduce a una construcción intelectual e individualista del conocimiento (2005:33), se llega "*a pensar la Ciencia como una actividad cuya dinámica es autónoma de lo que ocurre en el resto de la sociedad*". Añade, que es interesante apreciar cómo la tecnología, que es lo más cercano al conocimiento popular, haya quedado fuera de los debates de la Historia de la Ciencia. Esto ilustra en parte el proceso de dejar algo adentro (interno) y algo afuera (externo) de ella.

La posición internalista se afianza en la idea que el progreso de la Ciencia se basa en su lógica interna, que está alejada de los procesos y factores sociales. Se admite, que en alguna manera podrían acelerar o frenar su desarrollo, más no sus contenidos.

Por otro lado, la visión externalista privilegia la influencia de los factores sociales, tales como los modos de producción o las relaciones sociales que rodean las explicaciones de la Ciencia. La concepción de "factores sociales" no ha sido muy debatida, pero corresponde a elementos como los económicos, los intelectuales, los religiosos y políticos, como lo proponen algunos otros autores.

2.5.- Sobre la Techné.

Como en algunos apartes, se ha llegado a mencionar la tecnología y se le ha asignado algún valor en relación con la difusión y progreso de la Ciencia, se considera importante incluir algunos

elementos para su consideración en esta relación entre Historia y Filosofía de la Ciencia.

Suárez (2005: 27) menciona que la cultura experimental, en el siglo XVII, se desarrolló gracias a la confección y construcción de artefactos tecnológicos. Estos se convirtieron en elementos esenciales, para que los hechos y no ciertos principios generales se colocaran en la base del conocimiento. Ilustra las categorías con ejemplos: establecer la calidad moral de un investigador (modesto, humilde), representar artefactos en diversas formas gráficas, y realizar demostraciones experimentales para alcanzar confiabilidad, pueden mostrar cómo estas tres formas de tecnología podrían insertar el conocimiento en un contexto de cierta época inglesa.

Fallas y Cárdenas (2006: 147-165) en un recuento sobre el vocablo *techné* (τέχνη), mencionan que fue utilizado por los griegos tanto para referirse al trabajo artesanal, como para hacer relación con las "bellas" artes. Comentan estos autores, que Platón no ofrece un concepto unitario, pero exploran sus versiones, que Aristóteles compartió y desarrolló. Luego, desde dicha dialéctica, Heidegger parte para su Filosofía de la técnica.

Para Platón, la *techné* siempre estuvo relacionada con el saber (εἰδέναι). Al hacer referencia a los artesanos u obreros manuales, se advierte que a pesar de que estos hombres tenían un conocimiento adecuado a su quehacer, les impedía ver más allá, aunque los hacía sentirse sabios. Para Sócrates, cuyo horizonte en la Filosofía era la búsqueda de la Ciencia, propuso en el *Eutidemo*, que debe estar en relación con el producir y con la utilidad. También, describen estos dos autores, cómo Platón ya vislumbraba la diferencia entre la *poiesis* (ποίησις) y la *physis* (φύσις).

Aristóteles incluye la *techné* en su libro de la Ética, junto con las virtudes intelectuales. Diferencia *praxis* (πράξις), como actividad práctica, de la *poiesis*. Considera la *praxis* como una disposición

moral para obrar y la poiesis como una disposición para producir cosas, pero ambas conducidas por la razón.

Aristóteles, también desarrolló una gradación del saber, en la cual incluye la techné. Son cinco modos: la Sensación, la Experiencia, la Técnica, la Ciencia y la Sabiduría. Atribuye a la techné tres características: sabe más, sabe mejor y sabe enseñar. Por tanto es un saber superior a cualquier saber empírico. Pero, inferior a la Ciencia (ἐπιστήμη) y a la Sabiduría (σοφία).

Finalmente, así como para Aristóteles la técnica era un problema ontológico, Heidegger recoge ese punto clave, destaca que la esencia de la técnica no es algo técnico. Tiene algo de des-cubrir y en ese proceso permite una relación con la verdad, el verificar.

En particular, en Educación Física se han incorporado algunas teorías, que se adoptaron, probablemente sin reconocerlas como técnicas. El Profesor Álvarez del Palacio (2000: 132), comenta al respecto, y en referencia a si los fundamentos de la Motricidad deben buscarse, por ejemplo, en la Psicomotricidad de Picq y Vayer, que *"los griegos ya distinguían claramente entre episteme -teoría del conocimiento de una ciencia-, y techné -el método de aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en la anterior-. La Psicomotricidad es, por tanto, una techné."* Es decir, una techné no sería una base epistemológica, aun cuando sí se relacione con la ciencia de la cual es desarrollada y es esa relación la que sería necesario dilucidar.

2.6.- Historias particulares.

A partir de las preguntas iniciales, sobre ¿cómo se escribe, hoy en día, la Historia de la Ciencia?, y ¿cuál sería la mejor o al menos una buena manera de aproximarse históricamente al estudio de la Ciencia?, se puede decir, siguiendo la perspectiva de Suárez, que no

es necesario optar por un enfoque monista. Asumir una perspectiva desde la Historia práctica o material de la Ciencia no tiene que competir con la Historia de los Conceptos o de las Ideas, ya que ambas han aportado al entendimiento del progreso del conocimiento. Lo que si sería una exigencia en el campo de los estudios de la Ciencia, es la precisa detección de las condiciones históricas en que se desarrolló un determinado evento científico.

Se destaca en esta postura, que los estudios de caso han permitido que los estudios sociales del conocimiento evidencien la interrelación y riqueza de muchos factores. En consecuencia, no es posible caracterizar la Ciencia con un núcleo de rasgos esenciales, dado que la filosofía tiene mucho que decir frente a tales hallazgos. Afirma Suárez (2005: 38) en relación con este tema de la Historia intelectual:

"No veo la razón por la cual una detallada historia intelectual no contribuya a la profundización de la historización de la Ciencia y de todas las categorías generalmente asociadas a ella. Las mejores historias de las ciencias escritas en los últimos años parecen encaminarse por ese rumbo."

Nickles (2005: 197) al plantear respuestas a cuál es la relación entre la Filosofía de la Ciencia y la Historia de la Ciencia, considera inicialmente tres relaciones posibles entre ellas.

La primera, de *implicación o derivabilidad*, es decir que, desde un encuentro en un campo puede derivarse algo para el otro; *inconsistencia mutua o incompatibilidad*; e *independencia lógica*, o sea que sus hallazgos no tienen implicación lógica entre sí.

Luego de discurrir por las tres alternativas, llega a la conclusión que ninguna es aceptable, sin que sea problemática. Basa su decisión en que no es posible hacer deducciones de una para la otra, asunto que amplía en otra sección; en relación con las otras dos, presenta el caso de análisis filosóficos particulares de la Ciencia (Popper, por ejemplo), en donde la Historia de la Ciencia contradice esta

metodología, lo que lleva a pensar en la incompatibilidad. En este punto, trae a colación los trabajos de Khun (2006) y Feyerabend (1989), quienes enunciaron que al recurrir a la Historia se puede refutar cualquier metodología de la Ciencia, entendiendo esta como el conjunto de reglas metodológicas válidas para todas las Ciencias. Es decir, se podrían encontrar para cada caso de regla universal expuesta, situaciones históricas de buena ciencia incompatibles con dicha regla (2005: 198). Concluye, luego de otros análisis sobre la inducción y la deducción, y la teoría del control, que *“los casos ejemplares poseen una riqueza y un poder heurístico que no se suelen reconocer en las explicaciones estándar”* (2005: 216).

Se podría enunciar entonces, luego del análisis de estas recientes propuestas, que la Historia de las Ciencias particulares, como sería el caso de estudiar el desenvolvimiento de una disciplina como la Educación Física en un periodo determinado, tendría un espacio propio en esta relación entre Historia de la Ciencia y Filosofía de la Ciencia. Además, que tales casos particulares, como lo demuestra Nickles, tienen un potencial de aporte, que debe ser considerado significativo y valioso. Adicionalmente, la consideración de factores externos, tanto como internos, es importante para una reconstrucción que considere los cambios en la evolución de una disciplina o de una ciencia.

El tema de la relación entre Filosofía e Historia de la Educación Física no está aislado de las ideas presentadas y elaboradas anteriormente. Tampoco se puede considerar que no haya existido debate sobre el tema en el campo de esta disciplina. Sin hacer una extensa lista de estudios sobre el tema, se pueden mencionar algunos trabajos relacionados con el tema, localizados en los últimos cincuenta años del siglo pasado: Zeigler (1968), Paddick (1970), Osterhoudt (1978), Lamour (1989), Duofour (1992), y Rodríguez (1995).

2.7.- La historia de las ideas.

En tanto que esta Tesis doctoral se relaciona con las ideas influyentes en una teoría, es posible que se pregunte si se trata de un tipo de historia como la *Historia de las Ideas*, aplicada a la historia de un proceso académico de construcción teórico.

La expresión *Historia de las Ideas* puede ser considerada como la disciplina que estudia la evolución del pensamiento de la humanidad a través de sus culturas. En concreto, "*implica como noción fundamental la correlación entre las ideas y las circunstancias en que éstas surgen*", plantea Vides (2008: 51). Siguiendo las ideas de este autor, se deben considerar "*los hechos que determinan la generación de cierta forma de pensamiento*", tanto como "*la influencia que dicho pensamiento o noción puede ejercer sobre las condiciones históricas, en términos de incidencia práctica*". En otras palabras, existen circunstancias conceptuales que propician la emergencia o surgimiento de una idea, pero también las hay de carácter extra conceptual, que se refieren a su psicogénesis y su socio-génesis, junto con las consecuencias o impacto de la idea en su contexto de surgimiento o adopción. Añade este docente (2008: 51), que tal tipo de historia "*reconoce el papel de las ideas en el devenir del hombre, estudiando su interacción para tomar conciencia de determinaciones, incoherencias y rupturas*".

Más aún, esta concepción de Historia de las Ideas fue propuesta por Lovejoy desde 1936, a raíz de sus primeras conferencias en la Universidad de Harvard. En el texto reeditado en 1960, Lovejoy explica que solo delinea los fines generales y el método de su proyecto, pero esta visión generó todo un movimiento en los Estados Unidos.

Este autor americano es claro al explicar, que sus conferencias son fundamentalmente un intento por ofrecer una contribución a la Historia de las Ideas (1960:3). Aunque el término pueda ser vago o

ambiguo, Lovejoy intenta clarificar su dominio: "*Por Historia de las Ideas significo de una vez algo más específico y menos restringido que la historia de la Filosofía. Se diferencia primariamente por el carácter de las unidades de las cuales se preocupa.*" La diferenciación la funda este filósofo, argumentando que esta rama trataría con otras de la Historia del Pensamiento, en las que se divide el material de una manera especial, y reúne las partes en nuevas agrupaciones y relaciones, pues lo vería desde un punto de referencia con un propósito distinto.

Propone el catedrático de Harvard (1960:3), que "*el cuerpo total de la doctrina de un filósofo o de una escuela de pensamiento es siempre un agregado complejo y heterogéneo, y a menudo de maneras en la que el filósofo mismo no sospecha*". Al analizar las propuestas de una época y al hacerlo de manera convencional, es decir, desde las clasificaciones de los filósofos y desde los "ismos", se puede llegar a situaciones variadas y complejas. Agrega, que cada momento parece evolucionar a nuevas especies de razonamiento y conclusiones, a pesar de que sea sobre los mismos viejos problemas. Pero que la verdad es que el número de ideas filosóficas distintas o motivos dialécticos es decididamente limitado.

Es entonces, en tales casos, que a la idea original, la más fundamental y más operativa, el historiador le aplicaría su método de indagación. Es en los factores dinámicos de la persistencia - las ideas que producen efectos en la historia del pensamiento - en los que él está interesado.

Se podría concluir parcialmente, que la Historia de las Ideas se inicia con la identificación de las *ideas - unidad*, como se dijo anteriormente, las más operativas y fundamentales, y que muestran cierta permanencia.

El factor más significativo en el asunto, plantea Lovejoy, no es el dogma, que ciertas personas proclaman -sea simple o múltiple en su significado - sino los motivos o razones que los han conducido a

él. Y motivos o razones parcialmente idénticos pueden contribuir a la producción de muy variadas conclusiones; y las mismas conclusiones, en distintos periodos o en diferentes mentes, pueden ser generadas por lógicas enteramente distintas o por otros motivos.

De esta manera, las constituciones de pensamiento, que se denominan con terminaciones en "ismos" o "dad", no son de la clase de ideas que sus historiadores buscan para discriminar. Generalmente constituyen compuestos, a los cuales sus métodos de análisis necesitan ser aplicados. Idealismo, Romanticismo, Racionalismo, Trascendentalismo, Pragmatismo, generan problemas y son términos que oscurecen el pensamiento.

Estas corrientes de pensamiento serían complejas en dos sentidos: en primer lugar, como una norma se apoyan, no en una doctrina, sino en algunas perspectivas distintas y a menudo en conflicto, mantenidas por diferentes individuos o grupos, que han aplicado estas maneras de pensar; y en segundo término, cada una de estas doctrinas es a su vez, posible de disolver en sus simples elementos, a menudo combinados de una manera extraña, y derivados de una variedad de motivos disímiles y de influencias históricas.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, los grandes movimientos y tendencias, al decir de Lovejoy, no son el objeto de interés del historiador de las ideas; son su material inicial. Entonces, se cuestiona: ¿De qué clase son los elementos, las primarias y persistentes o recurrentes unidades dinámicas de la Historia del Pensamiento, en las que él está interesado? Propone Lovejoy (1960:7) sin una definición formal y dada su heterogeneidad, algunos tipos de factores principales, que determinan estas constituciones:

- 1.- En primer lugar hay supuestos implícitos o explícitos incompletos, o hábitos mentales inconscientes, operando en el pensamiento de un individuo o de una generación.

Una manera de manifestarse estos factores implícitos es la disposición a pensar en términos de ciertas categorías o de tipos particulares de imaginaria. Otra es la tendencia a ser habitualmente sensible a la complejidad general de las cosas, a la multiplicidad de consideraciones, probablemente pertinentes a cualquier situación confrontada, y a las intrincadas relaciones que posiblemente existan.

Al parecer, la limitación de visión en los intereses o en la imaginación, puede ser causa de la manifestación de preferencia por esquemas simples, que se acompañan de modestia intelectual frente a lo incomprensible.

2.- Se puede también encontrar gran parte del pensamiento de un individuo o una escuela o una generación, dominado y determinado por uno u otro giro del razonamiento, de un mecanismo de lógica, o supuesto metodológico. El cual, si se explicita, acarrearía una gran e importante y quizás debatible proposición en lógica o metafísica.

Una constante puede ser, explica este filósofo norteamericano, el llamado *motivo nominalístico*. Es decir, la tendencia casi instintiva de algunos hombres, a reducir el significado de las nociones generales a una enumeración de particulares concretos y sensibles, que caen bajo aquellas nociones. Esto conduce, en algunos casos, a entender algunos elementos de un sistema complejo, sin sus relaciones con los demás componentes del sistema al que pertenecen.

3.- Otro tipo de factores en la Historia de las Ideas puede ser descrito como las susceptibilidades a diversas clases de *patologías metafísicas*. Esta patología metafísica puede ser apreciada en la naturaleza de las descripciones de las cosas o del mundo, ejemplifica Lovejoy. Puede darse en términos poéticos, debilitando las relaciones, y a través de la generación de empatía, de un modo de congeniar o tono de afabilidad del filósofo con sus lectores. Emparentando con

esta patología, está la de lo esotérico, que genera excitación y aceptación, por el sentido de iniciación que otorga en los misterios ocultos.

4.- Si se quieren conocer los factores operativos genuinos en los grandes movimientos del pensamiento, se puede considerar la indagación que puede ser llamada *filosofía semántica*. Consiste en el estudio de palabras sagradas y frases de un periodo o de un movimiento, con la visión de clarificar sus ambigüedades, una lista de sus variadas sombras de significado, y un examen de la manera en que estas asociaciones confusas de ideas, originadas en tales contradicciones, han influenciado el desarrollo de doctrinas, o acelerado la transformación en otra, quizás su más opuesta.

5.- El tipo de "idea" con la cual se está preocupado es, sin embargo, más definitivo y explícito, y por tanto más fácil de aislar e identificar con confianza. Consiste en una proposición específica simple o "principio" expresamente enunciado por el más influyente de los filósofos europeos tempranos, junto con proposiciones ulteriores, las cuales son, o se suponen deben ser, sus corolarios. La proposición sería, como se podría ver, un intento de respuesta a una cuestión filosófica – la cual sería natural para el hombre preguntar – y que podría difícilmente dejar de preguntarse, temprano o tarde.

Entonces, propone Lovejoy, luego de analizar los anteriores factores y como una segunda perspectiva, que cualquier *idea – unidad* que el historiador aisle, enseguida debe buscar seguirla a través de más de un campo de la historia en la cual figure con cualquier grado de importancia, ya sean esas áreas llamadas Filosofía, Ciencia, Literatura, Arte, Religión, o Política.

El postulado de tal estudio, destaca Lovejoy (1960: 15), es que en el trabajo sobre una concepción dada, una suposición tácita o explícita, una tesis específica o argumento, se necesita seguir sus conexiones a través de todas las fases de la vida del pensamiento reflexivo del hombre, en las cuales estos trabajos se manifiesten, o a

través de tantos como los recursos del historiador le permitan. Esto para entender completamente su rol histórico y su naturaleza.

Mientras la Historia de las Ideas es un intento de síntesis histórica, no significa, en el pensamiento de este autor, que sea un mero conglomerado y menos aún que aspire a ser una unificación comprensiva de otras disciplinas históricas. Se preocupa solamente de un cierto grupo de factores en la historia, y con estos, en tanto solo pueden ser vistos en el trabajo, en que son comúnmente considerados divisiones separadas del mundo intelectual; y está especialmente interesada en los procesos por medio de los cuales las influencias sobrepasan de un campo a otro.

En común con lo que es llamado el estudio comparado de la literatura, la Historia de las Ideas expresa una protesta contra las consecuencias, que a menudo han resultado de la división de lo literario y de algunos estudios históricos por nacionalidades y lenguajes. Esto debería ser, de alguna manera, desarticulado en pequeñas unidades, y dividido con relación a líneas nacionales y lenguajes. Lovejoy (1960:18), entendía que el esquema de división de la Historia del Pensamiento era un accidente histórico, que provenía de la transformación de profesores de Literatura en catedráticos sobre momentos de la historia (Renacimiento, Ilustración, Romanticismo, etc.)

La Historia de las Ideas, propuso Lovejoy (1960: 19), está especialmente preocupada con la manifestación de *ideas – unidad* en el pensamiento colectivo de grandes grupos de personas, no solamente en las doctrinas u opiniones de un pequeño número de pensadores profundos o escritores eminentes. Busca investigar los efectos de los tipos de factores – los cuales ha discriminado – en las creencias, prejuicios, devociones, apreciaciones y aspiraciones, que fluyen entre clases educadas, puede ser en toda una generación o muchas generaciones. Está, en síntesis, más interesada en ideas que

alcanzan una amplia difusión, las cuales se convierten en parte de la reserva de muchas mentes.

Finalmente, Lovejoy asigna una tarea eventual a la Historia de las Ideas. Propone este filósofo (1960: 20), aplicar su propio método analítico, con la intención de entender cómo nuevas creencias y modas intelectuales son introducidas y difundidas, para ayudar a elucidar el carácter psicológico del proceso, por las cuales han acaecido cambios en la boga y en las influencia de ideas; aclarar, si es posible, cómo concepciones dominantes o extensamente prevalentes en una generación, perdieron su sostén en las mentes de hombres y dieron lugar a otras.

Advierte, este pensador de comienzos del siglo XX, que es necesario cuidar las correlaciones que se establezcan, porque pueden no estar conectadas las ideas; precisar los campos del conocimiento que se cruzan, porque se puede pecar por no ser especialista; y asumir el intento sobre una parte del pensamiento de un autor o de una época, pero tener presente que la parte no debe ser tomada como el todo.

También, en esta estructura y delimitación que se plantea, surgen algunos *principios*. Lovejoy (1960: 40 y 41) analiza en su texto la historia desde la concepción de *Idea*, acudiendo inicialmente a los planteamientos de Platón. Recuerda que este griego fue quien propuso el tema de la Idea como la más indiscutible de todas las realidades, la esencia de lo bueno en sí, ya que es interna e inmutable, que es opuesta al mundo y se necesita la facultad del conocimiento para aprehenderla, que es naturaleza verdadera y por tanto inefable en formas de discurso, finalmente, que es la forma de lo bueno, objeto universal del deseo, la cual atrae todas las almas hacia ella.

Establece que a cada idea le corresponde una manifestación concreta de la existencia del mundo. Si no fuera así, los dos mundos

(el de las ideas y el de la realidad) no serían inteligibles. Esta relación, Lovejoy la denominó *Principio de Plenitud*.

Luego aborda el análisis de la postura de Aristóteles. Afirma que en este filósofo se puede encontrar emergiendo otra concepción: la de *continuidad*. Al contrario de Platón, dice Lovejoy, Aristóteles considera en su *Metafísica*, que no es necesario que cada cosa que es posible, deba existir en la actualidad, y que es posible que para que aquello que algo tenga la potencia, no se realice.

Los principios elaborados por Lovejoy, los aplicó al estudio del pensamiento medieval, a la nueva Cosmografía, al concepto de Suficiente Razón de Leibniz y Spinoza, y al pensamiento del siglo XVIII (el lugar del hombre y su rol en la naturaleza, el optimismo, la Biología y al Romanticismo).

Visto el recorrido de este autor americano se debe añadir también que se le reconoce su aporte a la iniciación de la Historia de las Ciencias. Propuso que la Biología del siglo XVIII siguió los principios de plenitud y continuidad, pudiendo llegar a la idea de las Especies Naturales en la Historia Natural.

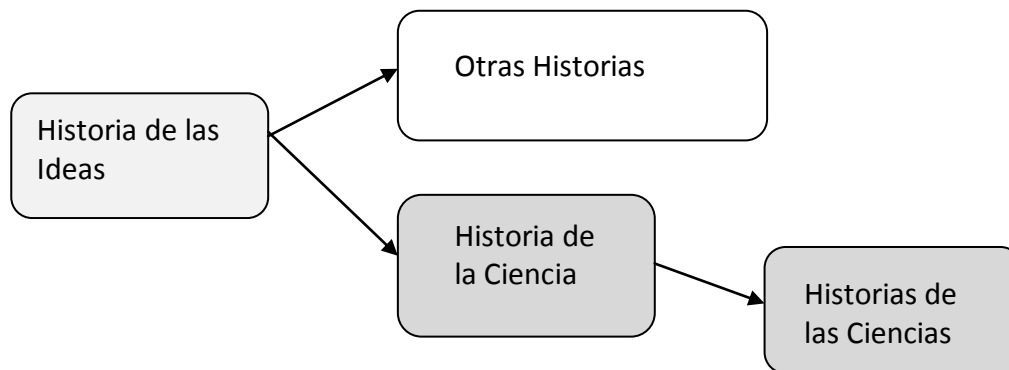


Figura 1.- Relaciones de la Historia de las Ideas y las Historias de las Ciencias.

Suárez (2005: 19) menciona a Butterfield (1957) como un autor pertinente a la Historia de las Ideas. Lo ubica como un historiador de las Ciencias que trabajó en las reconstrucciones, que cambiaron la perspectiva de las macrohistorias a las microhistorias. Las macrohistorias se refieren a la elaboración de historias generales de la Ciencia y la Tecnología, según Suárez. En tanto, que posteriormente algunos se concentraron en temas puntuales de distintas ciencias, a lo que denomina esta historiadora de la Ciencia, las microhistorias.

Butterfield, no es en sentido estricto un historiador de las ideas, como Lovejoy. En 1957 publicó *Los Orígenes de la Ciencia Moderna: 1300 – 1800*. Su trabajo es reconocido por establecer las bases de una Historia de la Ciencia.

Las conferencias que constituyeron la estructura del libro, se desarrollaron en Cambridge en 1948, doce años después de la primera versión de Lovejoy, y fue publicado veintiún años más tarde. Su preocupación estaba en “*que ellas estimularan en los historiadores un poco de interés por la ciencia, y en el científico un poco de interés por la historia*” (1957: 7).

Aunque se puede apreciar que Butterfield (1957: 9) sigue en cierta manera el método sugerido por Lovejoy, su centro de preocupación es la Historia de la Ciencia y no de las ideas o del pensamiento. Examina los cambios que se dan en los siglos XVI y XVII en las Ciencias Naturales, durante lo que él denominó la “*Revolución Científica*”.

Propuso proceder en la Historia de la Ciencia de lo original a lo actual, y entender que en los cambios no es suficiente describir y exponer los descubrimientos, sino recabar más profundamente en los procesos históricos y aprender algo de las interconexiones de los eventos, tanto como hacer todo el esfuerzo para entender hombres que no estaban mentalizados como nosotros. Pensaba que poco

progreso se haría, si se pensara que los estudios antiguos solo eran *ciencia mala* y que sus alcances son de poco valor para el día de hoy.

La concepción epistemológica de Lovejoy también ha sido considerada por Sánchez (1996: 418) en el estudio "*Historia de la Filosofía, Historia de las Ideas, Historia de las mentalidades*". Afirma este autor, que Lovejoy propuso que la Historia de la Filosofía debía ampliarse de tal manera, que sobrepasara los límites de las ideas filosóficas, pero que en ese intento no se saliera de las ideas en general. Muestra como el tema de las influencias, citando a Bréthier, se da entre ideas filosóficas e ideas no filosóficas, y añade, que este sería el punto donde se concentra la Historia de las ideas o su objeto disciplinar.

Es interesante ver que Sánchez (1996:423) destaca el concepto de contexto cultural como importante para el análisis de la Historia de la Filosofía, pues en él se combinan *las producciones conceptuales y la cultura material*. Esta idea es valiosa, en el sentido de que al analizar las influencias en un momento determinado de la historia, considerar estas dimensiones o ejes de análisis del contexto, caracterizan, al decir de Sánchez, una historia de las mentalidades. Si se considera solo la dimensión intelectual se acerca el estudio a la Historia de la Filosofía.

Palti (2007: 298), en su análisis también reconoce el papel de Lovejoy. Plantea que el surgimiento de la historia de las "Ideas" como disciplina académica es un proceso, que se ha venido desarrollando desde hace mucho tiempo.

Destaca la visión de Lovejoy al reconocer que "*las ideas tienen la capacidad de migrar, trasladándose de una época a otra, de una cultura a otra, de una disciplina a otra, etc., cobrando así sentidos diversos.*" Añade Palti, interpretando a Lovejoy, que:

"las realizaciones históricas no son resultados o plasmaciones [sic] de proyectos conscientemente asumidos; las ideas, en última instancia, suelen ser meras racionalizaciones de impulsos subjetivos (pasiones, etc.) o

determinaciones objetivas (intereses económicos, etc.), cuya racionalidad y sentido se dirime en otros ámbitos de realidad histórica (típicamente la "historia social")."

De esta manera se reconoce el trabajo de este norte americano y sus características. Sin embargo, también, se muestra que el crecimiento en el ámbito anglosajón de su propuesta, se vio eclipsado hacia mitad del siglo veinte, por el surgimiento de lo que se denominó "*la Nueva Historia Social*", que se desarrolló en Francia, en la tercera generación de los *Annales*.

El trabajo de Palti es relevante además, por identificar algunas conexiones entre las tendencias de la Historia de las Ideas, la Historia Intelectual, la Historia de los Conceptos (Alemania), y la Arqueología y la Genealogía (Francia).

2.8.- El progreso de la discursividad científica (M. Foucault)

La tarea de esta tesis también está relacionada con el análisis de la producción de los discursos que pudieron haber llegado a configurar una teoría de la Educación Física en una Facultad Universitaria. Por tanto, sería conveniente disponer de un dispositivo de análisis de tal proceso. En este sentido, en la perspectiva de la obra de Foucault se reconocen algunos elementos, que servirían para este propósito que se plantea.

Su lección inaugural, "*El orden del discurso*" (2005; primera versión en francés en 1970), permitiría acercarse al proceso de producción del discurso en la Facultad de la Universidad Pedagógica. En la mencionada obra de Foucault, pronunciada al asumir el liderazgo académico en el *Collège de France*, se proponen varias ideas a esta institución francesa, creada en 1530, dedicada de una manera singular y sin equivalente en el extranjero, a la investigación fundamental y a la enseñanza superior.

Luego de una reflexión, sobre el hecho de ser él quien pueda continuar un discurso de otro(s), decide hacer su ensayo sobre la producción del discurso en la sociedad, delinea ciertos mecanismos de su producción, y ubica el tema en el desarrollo de la Filosofía; en segundo término, establece ciertos principios que puedan guiar su trabajo en el *Collège de France* en los siguientes años. Así planteada una demarcación de su proyecto, propone las tareas que desea realizar y las dispone desde los enfoques crítico y genealógico. Finaliza su proyecto académico, reconociendo "*los modelos y apoyos*" (2005:68) con los que ha contado, tales como los de Dumezil, Canguilhem, y en algo Marx y Nietzsche, pero sobre todo el de Hyppolite. Es decir, a aquellos que le han precedido y en quienes han podido haber inspirado sus ideas.

Pero en lo que concierne a esta investigación, hay tres líneas de pensamiento de este autor que son pertinentes:

- Su suposición inicial y básica que dice que "*en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos*" (2005: 14).
- El tema de las disciplinas, que aborda en su relación con el saber y la Ciencia como discurso.
- Y cómo puede verse, la analogía que tiene su propuesta de análisis (crítico y genealógico), con lo que en este trabajo investigativo se ha desarrollado.

Es decir, y sin pretender colocarse a la altura de este epistemólogo, es asumir la tarea que él propuso para otras áreas del saber. Parafraseando su objetivo (2005: 62), se diría que se trata de "*medir el efecto de un discurso de pretensión científica –discurso psicomotricista, fisiológico, humanista, y también pedagógico, psicológico y antropológico – sobre ese conjunto de prácticas y de discursos prescriptivos que constituye el sistema de Educación Física*" Por ahora, tal vez, lo que se ha hecho es iniciar la tarea.

Los primeros procedimientos de *control del discurso* que Foucault plantea, son los de exclusión: la prohibición, la separación y el rechazo, la oposición de lo verdadero y lo falso, y la voluntad de saber.

Aunque Foucault (2005:38) considera a las disciplinas como "*principio de control de la producción del discurso*", al mismo tiempo les puede reconocer "*su papel positivo y multiplicador*", si no se considera "*su función restrictiva y coactiva*". Tal vez como sucedió en la Facultad, en la cual durante los últimos quince años del siglo pasado, hubo apertura a la constitución y consolidación de algunas posibles disciplinas de la Educación Física, sin importar su vertiente epistemológica. Es decir, que a pesar de haberse destacado inicialmente las visiones derivadas del enfoque de las ciencias naturales positivistas (Anatomía, Fisiología, Biomecánica y ciertas versiones de Psicología), se admitieron algunas nuevas (sociales y culturales, económicas y políticas) de la Educación y la Educación Física, que dieron paso a innovaciones ideológicas, al estilo de las que propone Canguilhem, como las consideraciones del Cuerpo y de la Experiencia Corporal.

Acotando, que el proceso se desarrollaba con las dificultades del control y de la producción del discurso. Pues, como dice Foucault (2005:36), "*una proposición debe cumplir complejas y graves exigencias para poder pertenecer al conjunto de una disciplina*", y debería estar "*en la verdad*", como recuerda este filósofo, que su antecesor Canguilhem hubiera dicho.

Entonces, este proyecto intentó, sin pretender los alcances del francés, como ya él había dicho en "*Las palabras y las cosas*" (2008: 7), para otros de sus trabajos: "*reencontrar aquello a partir del cual han sido posibles conocimientos y teorías*"; y además, "*según cuál espacio de orden se ha constituido el saber*"; para esto fue necesario establecer sobre el fondo histórico y los elementos de positividad en

los que han podido surgir las ideas, e intentar construirse como Ciencia y asumir ideas sucesivamente.

En el libro de *La Arqueología del Saber* (2006; primera edición en 1969), Michel Foucault analiza la formación de las regularidades discursivas, la construcción de los enunciados y el concepto de archivo en las disciplinas, y finalmente, acomete la tarea de mostrar cómo se realizaría la *Descripción Arqueológica*, mostrando este método de estudio en la evolución conceptual de varias disciplinas y ciencias.

Al desarrollar la descripción arqueológica, cuarta sección de su texto, inicia con la relación entre la Arqueología y la Historia de las Ideas, para finalizar con la relación entre la Ciencia y Saber. Entre estos dos temas, pertinentes para esta investigación, muestra como, desde la crítica y oposición a la Historia de las Ideas, lo original y lo regular, las contradicciones, los hechos comparativos, y el cambio y las transformaciones que encuentra en varias disciplinas, le van permitiendo construir su propuesta alternativa, sin las limitaciones que le critica al enfoque de la Historia de las Ideas.

2.8.1.- La Descripción Arqueológica: De la Historia de las Ideas a la Arqueología del Saber.

En el proceso de fundar y proponer su versión de la Arqueología, término que se usará regularmente en este texto, Foucault la compara y la relaciona inicialmente con la "*historia de las ideas*" (2006:228). Comienza su análisis, cuestionándose sobre si todo lo dicho sobre esta visión de la historia, no fuera un espacio ya reconocido con tal denominación. Reconoce que no es fácil caracterizarla, pero le concede dos roles a la Historia de las Ideas: uno, "*cuenta la historia de los anexos y de los márgenes*", y segundo, al tratar de ser transversal a las disciplinas que ya existían y asumir la tarea de interpretarlas "*constituye, más que un dominio marginal, un estilo de análisis, un sistema de perspectiva*" (2006:231).

Sin embargo, este profesor de la cátedra de Historia de los Sistemas del Pensamiento en el *Collège de France* afirma, que la descripción arqueológica se distancia de la Historia de las Ideas, dejando de lado sus bases y sus métodos, para proponer una historia alternativa a la que se había hecho en su época.

En consecuencia, plantea cuatro diferencias entre el análisis arqueológico y la Historia de las Ideas:

1. Desde la asignación de novedad a los enunciados (regularidad), la Arqueología se concentra en definir el discurso. Pero no lo trata como documento, ni como signo que representa otra cosa. Lo asume como monumento, sin interpretaciones sobre discursos escondidos (2006: 233).
2. Desde el análisis de las contradicciones, la Arqueología intenta definir los discursos desde sus características específicas, mostrando el juego de reglas propio y distinto a otros, que lo caracteriza. No busca transiciones suaves y lentas en las transformaciones, que se dan en el cambio de la opinión en concepto del sistema o de la ciencia (2006: 234).
3. Desde las descripciones, la Arqueología concreta unas formas y reglas de prácticas discursivas, que son comunes a las obras singulares, que las rigen y dominan, aunque ocasionalmente solo influyan parcialmente. La figura del sujeto que origina, como fundador de una obra, no es relevante (2006:235).
4. En cuanto a las transformaciones, la Arqueología es una reescritura, es una descripción de un discurso, como objeto y con acuerdo a un sistema de análisis. No se queda en lo que se pensó, o se anhelaba al momento de construir el discurso (2006:235).

Asignación de novedad a los enunciados <i>(regularidad enunciativa)</i>
Caracterizar el discurso <i>(Juego de reglas específico)</i>
Descripciones <i>(Formas)</i>
Transformaciones <i>(Reescritura)</i>

Tabla 1.- Categorías de análisis de la Arqueología según Foucault.

A partir de tales categorías de análisis, Foucault procede a caracterizar posibles direcciones de exploración (2006:243):

- 1.- Establecer las regularidades enunciativas, que se describen en campos distintos, que caracterizarían prácticas discursivas. Sobre ellas habría que ocuparse, tratando de distinguir entre analogía lingüística (o traductibilidad), identidad lógica (o equivalencia), y homogeneidad enunciativa.
- 2.- En otra dirección, es posible reconstruir o constituir la ramificación jerárquica de las regularidades enunciativas. La Arqueología podría entonces encontrar los enunciados rectores en la base, que permiten definir estructuras y campos de objetos, que dan fundamento a los conceptos claves del campo. Entonces, se podrían diferenciar en el otro extremo del árbol de derivación del discurso los descubrimientos, las transformaciones conceptuales, las apariciones (emergencias) de nociones inéditas, y los fundamentos de las técnicas (2006:247).
- 3.- Dejando de lado las posibles contradicciones, las pequeñas diferencias, los cambios y las polémicas, la Historia de las Ideas

podría orientarse a buscar la coherencia desde algún punto.

Dice Foucault, que ésta:

“busca encontrar en un nivel más o menos profundo, un principio de cohesión, que organiza el discurso y le restituye una unidad oculta. Esta ley de coherencia es una regla heurística, una obligación de procedimiento, casi una compulsión moral de la investigación...” (2006:250).

Así se puede descubrir la organización interna de un texto o la estructura de una obra. Entonces, se descubriría una temática o una sistematicidad.

Pero en el análisis arqueológico las contradicciones son objetos que hay que describir: *“No son apariencias que hay que superar, ni principios secretos que sería preciso despejar”* (2006:254).

Puede suceder que dos perspectivas opuestas puedan coexistir y al tiempo ayudar en la descripción de un campo. Esos espacios en que hay desfases o disentimientos sería conveniente describirlos. Foucault (2006:258) explica distintos tipos de contradicción en las proposiciones: derivadas, extrínsecas e intrínsecas. Estas últimas son pertinentes, porque al desarrollarse en el proceso de la formación discursiva, hacen surgir subsistemas. Son dos maneras de formar enunciados desde ciertas posiciones estratégicas (objetos, subjetividad, conceptos).

Diferentes niveles resultarán en tales contradicciones, y añade (2006:259), que desde las distintas posibilidades de adecuación de los objetos, sus divergencias, incompatibilidades o exclusiones, se podrían presentar.

También distintas funciones pueden haber desempeñado tales oposiciones. Pueden haber contribuido al desarrollo del campo, ampliándolo o adicionando algo no existente; reorganizando el campo discursivo; o añadiendo críticas, que darán vitalidad a la “aceptabilidad” de una práctica discursiva (2006:261).

Así planteado, la formación discursiva no es lineal ni suave. Es un espacio de múltiples y variados disencimimientos; "es un conjunto de oposiciones diferentes cuyos niveles y cometidos es preciso describir" (2006: 261).

4.- En cuanto a las descripciones, "el análisis arqueológico individualiza y describe unas transformaciones discursivas" (2006:263). Al hacerlo, las pone en relación, intenta establecer el amparo institucional y las decisiones políticas, el complejo de los acontecimientos, las distintas prácticas, el impacto en procesos económicos y las derivaciones técnicas.

La comparación de estas singularidades descritas se propone limitada y regional. No se busca un espíritu común, sino más bien una configuración interdiscursiva (2006:265). De esta manera, lo que se buscaría sería:

- Hacer evidentes esos elementos discursivos configurados desde reglas análogas de distintos campos, esto sería mostrar algunos *isomorfismos arqueológicos*;
- identificar la forma en que se construyeron o derivaron, es decir, el *modelo arqueológico* de cada formación;
- clarificar cómo conceptos distintos, pueden estar localizados en la ramificación de su sistema de una manera similar, es decir, la *isotopía arqueológica*;
- hacer presente que una noción puede presentar distintas acepciones arqueológicas, lo que constituye los *desfases arqueológicos*; y
- mostrar las relaciones de organización que dieron lugar a las jerarquías entre las distintas positividades (subordinación o complementariedad), que sería la tarea de establecer las *correlaciones arqueológicas* (2006:270).

Además, en este campo de las descripciones, la Arqueología intenta establecer cómo se dan las formas de articulación entre las formaciones discursivas y el ámbito de lo no discursivo, es decir, las

relaciones con las instituciones, eventos políticos, prácticas y procesos económicos. En síntesis, localizar *“el lugar desde el cual las simbolizaciones y los efectos pueden ser percibidos, situados y determinados”* (2006:274).

En relación con las transformaciones o con el cambio, la Arqueología no destaca la sucesión, aunque sí intenta determinar los vectores temporales de derivación (2006:283). Es decir, no adopta la idea de que la sucesión es un absoluto y la cronología la define. No hay una forma de sucesión única y al haber distintas posibilidades que se dan en el discurso, la Arqueología busca esos nuevos encadenamientos y relaciones de sucesión. Estos y estas estarán más cercanos de los cortes y rupturas, que de las continuidades generalizadas.

En tal sentido, sería conveniente identificar las diferenciaciones, las transformaciones propiamente dichas, las continuidades, los retornos y repeticiones, las desapariciones y las dispersiones. Las secuencias de surgimiento de tendencias no serán las mismas que en otros países o en otras universidades de regiones del país.

2.8.2.- Discursividad científica: del Saber a la Ciencia.

En el comienzo de la obra mencionada, al referirse a las transformaciones de la Historia, menciona Foucault (2006:5), que *“la atención se ha desplazado, por el contrario, de las vastas unidades que se describían como <épocas> o <siglos>, hacia lo fenómenos de ruptura”*. Estas disrupciones, añade, parece que merecen mejor atención hoy en día. Algunos, según este autor francés, como Bachelard y Canguilhem, han elaborado trabajos según esta orientación.

Complementa la idea Foucault (2006: 7), cuando remite a la propuesta de Althusser, diciendo que *“las escansiones más radicales son los cortes efectuados por un trabajo de transformación teórica,*

cuando [se] <funda una ciencia desprendiéndola de la ideología de su pasado, y revelando ese pasado como ideológico>". En este sentido, el autor francés opta por la concepción ideológica adscrita a Althusser, en lugar de la que Canguilhem, su antecesor, proponía. Esta noción de ideología a la que se refiere, es el préstamo de algunos elementos de otras ciencias – conceptos, métodos, tecnologías, etc., para transformar el carácter de una disciplina al de ciencia; este concepto se revisará posteriormente.

Entonces, Foucault (2006:11) destaca un concepto para la historia de su momento, transformar los documentos en monumentos, como la Arqueología hace en cierta manera. De modo que la Historia pueda atender a la descripción intrínseca del monumento que tal ciencia realiza. Por supuesto hay consecuencias de esta nueva visión sobre la Historia del Saber: la periodización clásica que se atiene al orden o a las relaciones de causalidad o determinación, se sustituyen por el establecimiento de nuevas series y relaciones entre ellas

Se descubren entonces, en segundo lugar, discontinuidades que serán objeto de análisis y estudio (2006:13). Y finalmente, habría que recomponer los métodos, pues la constitución de corpus de documentos atendería a nuevos principios de selección y de análisis.

Propone este francés (2006:33), nacido en Poitiers, que la aplicación de esta manera de hacer historia, se podría llevar a la Historia de las Ideas, o del Pensamiento, o de las Ciencias, o de los Acontecimientos aunque las consideraba inciertas en sus fronteras o indecisas en su contenido.

Entonces se debería realizar un trabajo de liberación de ciertas nociones, que según su opinión están en la base de la continuidad. Estas nociones, a pesar de su baja conceptualización, funcionan en el devenir de las historias aludidas. Son: la noción de tradición; de influencia; de desarrollo y evolución; y de mentalidad o espíritu. Sobre ellas plantea Foucault (2006: 33 y 34) que la tradición

proporciona una serie temporal a fenómenos que pueden ser análogos o sucesivos, pero no iguales; las influencias se consideran como procesos causales, no bien fundados, de algunos fenómenos de repetición y semejanza; las nociones de desarrollo y evolución conectan acontecimientos dispersos, referidos a un principio organizador, que puede no ser tan coherente; y finalmente, que la mentalidad o el espíritu realiza una comunidad de sentido, como principio de unidad en la conciencia colectiva, que no es siempre real.

Así planteado, no se podría asumir el libro o la obra como unidad de análisis. Habría que mantenerlos en suspenso, añade este filósofo (2006:42). Es conveniente ubicarse, como punto de partida, en una unidad establecida (medicina, economía, política, etc.), pero con la intención de empezar a cuestionarse su dominio, sus relaciones, sus acontecimientos discursivos y su reconocimiento institucional, sin aceptar las divisiones históricas que ella proponga, o tal vez, para reconocerlas legítimamente.

De esta manera, se libera un dominio constituido por un conjunto de enunciados positivos y efectivos (hablados y escritos), sobre los cuales se instaura "*el proyecto de una descripción pura de los acontecimientos discursivos como horizonte, para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman*" (2006: 43). Esta tarea permite restituir al enunciado su singularidad de acontecimiento. Tal irrupción histórica, puesta a la vista nuevamente, es lo que constituye para Foucault *la emergencia* (2006:46). Este concepto será retomado por él cuando analiza la formación del objeto de discurso (2006:66). Al notarse como elemento aislado, el enunciado se podrá entonces relacionar con otros, o con grupos de enunciados del mismo o distinto orden. Así establecidas estas relaciones, el término discurso podría definirse como el "*conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación*". De tal manera, se podrían reconocer distintos discursos, como el discurso económico, el discurso de la historia natural, etc. (2006:181).

El enunciado no sería considerado desde la lingüística, dice Foucault (2006:183). Más bien, propone que sea asimilado como un juego de posiciones posibles para un sujeto, como un elemento de un campo de coexistencia, y al fin, una materialidad repetible.

Estos enunciados al ser considerados en grupo, aunque no estén ligados entre sí por frases o por la lógica, o por su característica de formulación psicológica, podrían estar relacionados como enunciados propiamente dichos. Si se descubre un sistema, al que obedecen los objetos con que se relacionan, los modos de ser enunciados o el dominio al que pertenecen, se podría decir que obedecen a una formación discursiva común (2006:195). En coherencia con esta visión, Foucault (2006:198) reitera que el discurso sería *"un conjunto de enunciados en tanto que dependen de la misma formación discursiva"*.

Pero luego de fundar su método arqueológico basado en la reflexión sobre algunas Disciplinas, este filósofo de la Sorbona, al comenzar el estudio de la relación entre Ciencia y Saber se pregunta: *"¿cuál es la relación entre la Arqueología y el análisis de la Ciencias?"* (2006: 298). Su explicación empieza por reconocer que se ubicó inicialmente en un sector distinto al de la científicidad y luego procedió a aclarar algunos conceptos y relaciones.

Si se consideran *las disciplinas*, dice Foucault (2006: 299),

"a unos conjuntos de enunciados que copian su organización de unos modelos científicos que tienden a la coherencia y la demostratividad, que son admitidos, institucionalizados, transmitidos y a veces enseñados como unas ciencias, ..."

Se cuestiona el autor si la Arqueología describiría las Disciplinas. Responde que la Arqueología no describe Disciplinas. Sirve para la descripción de las positividades que las Disciplinas despliegan, ya que éstas no son estáticas y se transforman con sus análisis. Es decir, las Disciplinas y las formaciones discursivas no son equivalentes.

Pero, al encontrar las formaciones discursivas en ellas, al analizar positivamente, se descubre *“con qué reglas una práctica discursiva puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciaciones, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas”* (2006: 304, 305). Tales elementos puestos al descubierto, en realidad no constituyen una ciencia, con sus ideas fundamentales y sistemas de relaciones; pero tampoco son un conglomerado de conocimientos acumulados por un guardián. Son, considera Foucault, lo previo sobre lo cual se elaboran proposiciones coherentes, se realizan descripciones, se hacen verificaciones y se estructuran teorías. Ya sea que funcionen o no. Son entonces,

“unos elementos que deben haber sido formados por una práctica discursiva para que eventualmente un discurso científico se constituya, especificado no solo por su forma y su rigor, sino también por los objetos con los que está en relación, los tipos de enunciación que pone en juego, los conceptos que manipula y las estrategias que utiliza” (2006: 306).

En este punto de la disertación, Foucault, propuso lo que denominará *saber*: *“conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar...”* (2006: 306). Hay más, adscribe algunas características, cuando dice que un saber es:

- aquello a lo que se refiere específicamente una práctica discursiva, es decir, *“el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico”*;
- el lugar desde el cual se asume una perspectiva para adoptar una posición cuando se habla de los objetos del discurso.

- es un lugar de relaciones de posicionamiento de los enunciados en coordinación y subordinación. En él emergen, se definen, se aplican y se transforman.
- es definido al ser utilizado y apropiado, en el margen de posibilidades que el discurso le permite. Es el conjunto de articulaciones con otros discursos y prácticas no discursivas.

Así delimitado el saber, este profesor propone un axioma: *“las ciencias aparecen en el elemento de una formación discursiva y sobre un fondo de saber”* (2006: 308). La ciencia, entonces, se ubica en un campo de saber. Reasume lo que la práctica discursiva formaba, y al hacerlo, intenta disipar ese saber que le rodea. De esta forma, la Arqueología tiene una función especial, concluye el epistemólogo francés: *“debe mostrar positivamente cómo una ciencia se inscribe y funciona en el elemento del saber”* (2006: 311).

Variadas tareas se desprenden de esta perspectiva. Una, por ejemplo, es la de distinguir cuidadosamente los dominios científicos y los territorios arqueológicos; otra, es la de la localizar la ideología en un saber, en el cual la ciencia se perfila, es decir, establecer cómo se especifican las relaciones entre la ideología con la ciencias, entendiendo la ideología en su papel como práctica discursiva (de orden político o económico) entre otras prácticas.

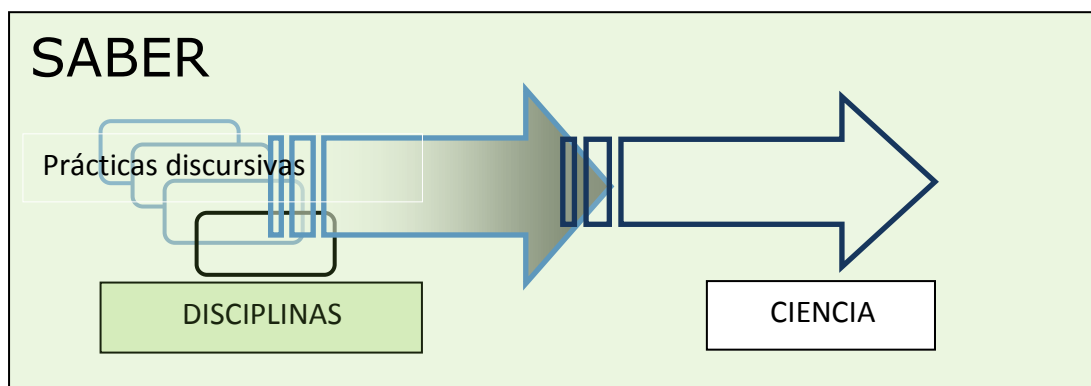


Figura 2.- Eje prácticas discursivas, saber y ciencia.

Una idea que se debe resaltar, de esta postura del prolijo escritor galo, es que en lugar de marcar el camino conciencia –

conocimiento – ciencia, la Arqueología del Saber propone recorrer el eje *práctica discursiva – saber – ciencia*. Al hacerlo fija el fulcro de su estudio en el saber (2006: 307).

2.8.3.- Umbrales de cientificidad.

Existen para Foucault momentos de transformación de los distintos sistemas de enunciados, que pueden considerarse emergencias o irrupciones de distinto carácter de las formaciones discursivas. Estas situaciones de cambio las denomina *umbrales* (2006: 314). Una descripción de estos se muestra en el cuadro siguiente, aunque se aclara que su sucesión se instaura de manera singular y particular en cada formación discursiva. Este fenómeno, constituye un campo de exploración especial para la Arqueología foucaultiana. Muestra este estudioso francés, como ejemplos de esta dispersión de posibilidades de progreso en la discursividad científica, los casos de la Psicopatología, la Biología, la Economía, y las Matemáticas.

Argumenta Foucault (2006: 316), que si se reconociera en la Ciencia una acumulación lineal de “*verdades*” o de los “*correctos orígenes*” de su razón, ortogénesis dice este profesor de epistemología, sin considerar que una práctica discursiva va cambiando y teniendo sus rupturas, se tendría un modelo simple: se pasaría de lo no científico a lo científico, en una sola división. Así, toda la complejidad de las divisiones o rupturas, las novedades y relaciones nuevas, las contradicciones y demás aspectos de la decantación discursiva, no existirían. Tan solo se tendría un acto monótono de fundación de las Ciencias.

UMBRAL	CARACTERÍSTICAS
De positividad	Cuando una práctica discursiva se individualiza y adquiere su autonomía. Empieza a actuar <i>un único sistema</i> de formación de los enunciados. (Se transforma el sistema).
De epistemologización.	El conjunto de enunciados se reduce; se pretende hacer valer unas <i>normas de verificación y coherencia</i> (aunque no lo logre); respecto al saber, este conjunto de enunciados ejerce una <i>función dominante</i> (de modelo, de crítica, de verificación).
De cientificación.	Una figura epistemológica surge y obedece a ciertos criterios formales, no solo a los arqueológicos de formación, y adopta ciertas <i>normas de construcción de las proposiciones</i> .
De formalización.	El discurso científico define sus axiomas necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que para él son legítimas, y las transformaciones que acepta. Despliega, así y desde adentro, una estructura formal que lo constituye.

Tabla 2.- Umbrales de la discursividad científica, según Foucault.

Foucault reconoce en la Matemática una transformación única, en la que es difícil apreciar sus umbrales. Por tanto, recomienda no admitirla como modelo y considerar las distintas formas singulares de historicidad que se dan en las diferentes Ciencias. Es a partir de esta consideración, que propone distinguir diferentes formas de análisis histórico. Considera el análisis desde la formalización, típico de las matemáticas, de carácter recurrente y que solo puede hacerse en una ciencia que ha traspasado el umbral de formalización; el que se hace desde la cientificidad, que trata de saber cómo se opera ese cambio entre un concepto matizado de metáforas e imaginarios y un concepto científico, más depurado e instituido (historia epistemológica de las ciencias); y el que asume como foco el umbral de epistemologización, que propende por identificar las prácticas discursivas que dan lugar al saber, y en las que ese saber adopta el estatuto y función de Ciencia (historia arqueológica).

Esta última perspectiva, la distingue el escritor francés (2006: 322) de las demás posibles historias, denominándola análisis de la *episteme*. Su concepción se puede parafrasear, diciendo que es el conjunto de relaciones que se pueden dar entre prácticas discursivas, en un momento determinado, que permiten el surgimiento de estructuras epistemológicas, de ciencia, y de sistemas formalizados. Además resalta Foucault (2006:330), que lo que "*la arqueología trata de describir, no es la ciencia en su estructura específica, sino el dominio, muy diferente, del saber*". En síntesis, se diría que se refiere a los procesos de una práctica histórica en la construcción de un discurso científico. Como diría el maestro Foucault (2008: 7): "*Más que una historia, en el sentido tradicional de la palabra, se trata de una arqueología*".

2.8.4.- Algunos aspectos críticos.

Sobre el estatuto científico de la Educación Física se puede reconocer que se ha discutido muchas veces. Tal vez esos caminos no se quieren recorrer en este análisis. Pero hay una consideración pertinente. El catedrático francés llama la atención que en la *episteme* moderna, ámbito de las ciencias humanas, de la química, de la medicina o de la gramática y la historia natural, y por supuesto de la Educación Física, se pueden distinguir tres situaciones: existen temas con pretensiones científicas, que tienen valor de opinión pero no llegan a formar parte de la red epistemológica de una cultura; y por otro lado, hay dos figuras epistemológicas que también pueden ser descritas arqueológicamente, aquellas que disponen de una objetividad y sistematización que las permite caracterizar como ciencias, y otras que no responden a tales criterios, pero que en su relación con el objeto desarrollan su positividad y alcanzan un

carácter de saber (2008: 355). Quizás estas situaciones merezcan ser consideradas en relación con la ubicación de la disciplina de la Educación Física. Por supuesto, en la primera categoría no está situada, y si tanto se ha discutido sobre su carácter de ciencia, es posible que esté en una situación de tránsito desde el dominio positivo del saber hacia una condición de ciencia.

Por otro lado, la perspectiva asumida en esta parte, como herramienta de análisis de la historia de la construcción teórica de la Facultad, corresponde a una época de pensamiento de Foucault, que de acuerdo a Castro (1995: 16), puede ser un segundo Foucault:

“para el cual el alejamiento de la Fenomenología y el descubrimiento estructural del sentido desemboca en un estudio de las condiciones formales del desarrollo de determinadas configuraciones de saber, en una temática antisubjetivista y en una propuesta metodológica de análisis de la formación histórica del conocimiento.”

Esta etapa del desarrollo del pensamiento del francés puede ser situada, de acuerdo a la idea de Castro, quien propone, que dejando de lado las intervenciones públicas de Foucault, su producción escrita tiene tres fases y dos silencios. Por tanto, se podrían identificar tres momentos: el primer Foucault anterior a 1954; el segundo que iría de 1961 a 1976, en el cual desarrolla su arqueología y genealogía; y el tercero de 1984 en adelante.

En este sentido, el presente trabajo no se sitúa en la perspectiva de atender la cuestión de las relaciones entre el saber y el poder, redescubriendo el rol de la subjetividad, que caracteriza al tercer Foucault. Claro está que lo encontrado se puede considerar como archivo, pertinente a una mirada de ésta índole.

Además, es posible que esta transición que vivió el pensamiento de la época, al cambiar las Ciencias de la perspectiva natural y positivista a la de las Ciencias Humanas con la consideración del sujeto, sea la misma que se vivió en la Educación y en la Educación Física del periodo analizado en esta tesis. Quizás

también sea este proceso una pragmática (teoría de la acción humana), como dice Castro acerca de Foucault (1995: 16), que se estableció en un momento de transición, para poder desempeñarse en la búsqueda de la verdad y la objetividad, del objeto y el sujeto.

Se puede criticar la concepción asumida, como lo hace Castro de la estructura conceptual de Foucault (1995: 217), cuando la califica de inestable y ambigua. Usa para este efecto la amplitud que da el autor al término discurso, ya que lo encuentra con tres acepciones distintas. Afirma este profesor latinoamericano que los conceptos e instrumentos del galo se mueven entre la estructuración y la inefabilidad, y el discurso se asume como especie de estructura y el enunciado como hecho individual fortuito.

En cambio, Frank (1999: 114) al referirse al concepto de discurso en Foucault, distingue tres niveles de utilización del término discurso, apelando a la postura de Lévi-Strauss. Pero resalta el concepto del orden en la cultura que proponía Foucault, cuando decía que de los órdenes espontáneos se podían reconocer otros ordenamientos de las cosas en el plano de los conocimientos. Finalmente, admite la posibilidad que el francés haya sido "*sensible*" a la moda de su momento (1999: 115).

Para Machado (1999:18) la cuestión es de evolución del pensamiento de Foucault, pues los primeros planteamientos sobre la Arqueología, en la *Historia de la locura*, cambian, pero mantiene un fondo especial y auténtico, que es la historia epistemológica de las Ciencias. Sostiene (1995: 27) que a partir de *Las Palabras y las cosas* hay una distinción en la mirada de la historia, que es "*la formulación de dos niveles de análisis: la arqueología que tiene el saber como objeto y la epistemología que tiene la ciencia como objeto.*". Añade este autor (1999: 28), que "*los sucesivos desplazamientos de la arqueología no indican insuficiencia o falta de rigor, sino que designan el aspecto reflexivo y provisional del análisis*". La genealogía seguirá el camino, y también experimentará transformaciones.

Poster (1999: 305) al referirse a la dimensión histórica del enfoque foucaultiano, pone de presente que Foucault sostiene que en todo trabajo histórico se manifiestan relaciones con las cosas, con los demás y con nosotros mismos. Pero que él acentúa la relación del historiador con los demás y con las cosas, y que las contrapone con la relación del historiador consigo mismo. Esta consideración de Poster, al parecer, pone en juego al sujeto que escribe. De esta forma se hace evidente que es una nueva historia, con la posibilidad de dejar las grandes estructuras tradicionales y es vista desde los sujetos que viven o re-viven la experiencia. Como dicen De la Fuente y Messina (2003:9), *"donde pueden encontrarse encadenamientos causales entre sucesos, que no hablarían de un destino prefijado."*

Un aspecto que analiza Sánchez (1980: 113) sobre la *Arqueología del saber* de Foucault, es el de la verdad histórica. Acepta de entrada este autor que las diferentes historiografías resultan en distintas reconstrucciones de la historia, pero reconoce que dos cuestiones amplias marcan la propuesta de Foucault: la pregunta por el saber y la pregunta por el poder. Recuerda del filósofo francés que:

"En una sociedad, los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, así como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de esta sociedad. Este saber es profundamente distinto de los conocimientos que se puedan encontrar en los libros científicos, los temas filosóficos, las justificaciones religiosas, pero es el que hace posible en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica".

Luego de realizar una serie de objeciones al planteamiento sobre los cambios en la Medicina del siglo XVII y XVIII, aborda el problema de la verdad histórica. Inicia sus consideraciones en este tópico, admitiendo que Foucault propone un tipo de historia externa,

es decir, distinta a la que se construye desde adentro de la ciencia, de acuerdo a sus principios de regulación.

Refiriéndose a esta postura, que asigna un carácter de filosofía del lenguaje al trasfondo de Foucault, opina Sánchez que (1980: 125) *"resulta inapropiado juzgar el discurso foucaultiano según criterios de <verdad histórica objetiva>"*, en parte porque la historiografía misma ha cuestionado ésta categoría, y por otro lado, porque el mismo Foucault la ha criticado, desde su consideración de que el valor otorgado a la historia es el resultado de algunas formas de ejercicio del poder. Sostiene adicionalmente Sánchez (1980: 127) que la verdad en Foucault *"lejos de ser una realidad por <descubrir>, es un sentido que se debe <producir>"*. En este punto, resalta la idea de que la verdad está más cerca de la ficción y que el propio francés así lo propuso como un elemento inseparable de la verdad.

Se dejan de lado, por ahora, en esta reflexión las críticas sobre la distinción de la relación del poder con el saber (Genealogía), por lo que se mencionó anteriormente, en relación con la perspectiva de la relación del saber con la historia, que se adoptó en este trabajo. Se reconoce, como dice Hernández (2010: 59 – 60), que el análisis del discurso *"es una herramienta política y no solo epistemológica"*, y que *"desujetarse de estas relaciones de poder que nos asignan identidades particulares es la función de la crítica, así como del análisis de los discursos públicos o científicos que constituyen y delinear la trama en la que nos desempeñamos"*.

**CAPÍTULO III.- SOBRE LA FILOSOFÍA Y
LA HISTORIA EN LA TEORÍA DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA.**

Se pueden encontrar en distintas partes del mundo los espacios académicos dedicados a la "*Teoría de la Educación Física*", los cuales probablemente hayan evolucionado a perspectivas sobre Teoría e Historia de la Educación Física. Este asunto puede ser un campo de estudio posible, ya que allí se reflejarían las discusiones sobre las relaciones entre Filosofía e Historia de la Educación Física. Por ejemplo, en la Academia Nacional de Deportes (Vassil Levsky), en Sofía (Bulgaria), se hace referencia a que el pionero de esta cátedra, autor del primer manual de *Teoría y Métodos de Educación Física*, fue Kiril Petrov. En 1946- 1947, un profesor graduado en los Estados Unidos de América fue asignado como profesor de *Métodos de Educación Física*. Allí habían tenido influencia soviética en los años cincuenta y se convirtieron en Departamento académico.

La consideración de Teoría de la Educación Física que proponen, la sintetizan así: "*La teoría de la Educación Física es una disciplina científica, que estudia y generaliza el conocimiento y las leyes objetivas generales de la Educación Física como un proceso pedagógico*" [ver en <http://www.nsa.bg/en/home>, un breve recuento de este proceso histórico]. Es posible que haya habido alguna tendencia, a mediados del siglo XX, para establecer cátedras de Teoría de la Educación Física y su transformación ulterior en Teoría e Historia. En la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia, se puede apreciar este fenómeno en los años 70, lo cual ameritaría un rastreo posterior.

3.1.- Sobre la relación entre la Historia y Filosofía de la Educación Física de los años sesenta del siglo XX en Estados Unidos de América.

En 1968, Ziegler, presentó un análisis sobre la situación de los *"Problemas de la Historia y la Filosofía de la Educación Física y el Deporte"*, en un texto que lleva ese título. Consideraba este profesor de Educación Física (1968: *vii, viii*), que muchos tratados de Historia de la Educación Física se presentaban en inglés y en otros idiomas, como también, los títulos de muchos libros incluían los términos "filosofía" o "principios". Se cuestionaba el doctor Zeigler, si era necesario otro volumen con "historia" y "filosofía" en su título, cuando comentaba que la decisión de abordar este tema provenía, en parte, de la inspiración de su profesor de Historia y Filosofía de la Educación, en Yale.

Apuntaba que en una Conferencia de directores de Educación Física del *Big Ten (Asociación deportiva universitaria)*, realizada en la Universidad de Illinois en 1964, se recomendaba que *"para ganar reconocimiento en el mundo académico, se debía seguir trayectorias similares a aquellas recorridas por otras disciplinas"*. Es decir, se debería empezar un programa amplio de investigación y desarrollo, con el cual el cuerpo de conocimiento en Educación Física fuera definido, tan cercano como se pudiera en términos de su naturaleza fundamental y de sus relaciones con otras disciplinas. Consideraba que la Historia y la Filosofía son dos disciplinas relacionadas, de las cuales se debía buscar guía, tanto desde la Historia, como desde la Filosofía de la Educación. Incluía en esta labor a realizar, la investigación de tipo descriptiva relacionada con la Administración, como una Ciencia Social en desarrollo.

En consecuencia, recomendaba incorporar y articular una serie de experiencias de cursos en las áreas de Orientación profesional, Historia, Filosofía, y Administración, *en tal orden en todo currículum*.

Completaba la propuesta curricular con los cursos relativos al enfoque biológico (Zoología, Anatomía Humana y Fisiología, Kinesiología y Fisiología del Ejercicio, Ejercicio terapéutico y otros), los cursos de artes básicas sobre Historia, Filosofía, Inglés y los necesarios de las Ciencias Naturales y Sociales. Señalaba, que no se excusaba con la denominación que proponía para el campo de la Educación Física, como "*Educación física, en Salud y en Recreación*".

Desde la perspectiva anterior, es decir, desde la reflexión sobre las necesidades de cambiar el estudio de pregrado en Educación Física y reorientarlo a esfuerzos investigadores, Zeigler (1968: 3) comenta la experiencia de la Universidad de Illinois en 1964, que definió las principales rutas de investigación en el Departamento de Graduados de Educación Física en los siguientes términos:

1. Condición física (Physical Fitness, Fisiología del ejercicio).
2. Biomecánica (Kinesiología y Análisis del Movimiento).
3. Psicología deportiva (Aspectos sociales y Aprendizaje motor).
4. Investigación histórica (Incluyendo narración oral).
5. Investigación filosófica (Normativa y analítica).
6. Teoría e investigación en Administración.
7. Investigación sociológica.
8. Educación Física y deporte comparativos.
9. Economía y Ciencia política.
10. Antropología.

La consideración de Zeigler (1968: 4) implicaba una relación de complemento entre Historia y Filosofía de la Educación Física, como se puede apreciar en sus escritos. En la introducción de su texto, considera en dos apartes distintos la Historia y la Filosofía de la Educación Física y el Deporte. Reconoce discusiones sobre el desarrollo de la Historia y sus enfoques (lo cronológico, el historiador y su interpretación, su validez y confiabilidad, por ejemplo), pero hace una pregunta: "*¿Si hay un número de Filosofías de la Historia,*

sin embargo, por qué es necesario que digamos que una está por encima de todo?”.

Aprueba el valor del desarrollo histórico y de sus contribuciones, por ejemplo, la tarea realizada por Van Dalen, Mitchell y Bennett (1968), *“A World History of Physical Education”*, un texto que describe aspectos de la Historia de la Educación Física de muchos lugares del mundo, pero se cuestiona (1968: 5) que después de tales esfuerzos, no se haya llegado a concluir sobre: *“¿Cuál es el cuerpo de conocimiento en Educación Física, en salud y en recreación (incluyendo el deporte)?”*. La verdad, dice este profesor, es *“que estamos justo comenzando a ser conscientes de esta necesidad”*.

Lamenta que la investigación en las corrientes de Educación Física más antiguas no se haya desarrollado, y considera, que puede ser debido a que los estudiantes que se gradúan en los cursos avanzados poseen poca formación en la reflexión historiográfica. Ubica a la Historia de la Educación Física como una rama de la Historia de la Educación, y a ésta, como un campo de la Historia.

En cuanto a la tarea filosófica, Zeigler (1968: 9) considera que existen muchas opciones de enfrentar el trabajo filosófico (tantas como filósofos), pero que sustancialmente podrían ser tres: *“El filósofo podría aproximarse a su trabajo especulativamente, normativamente, o analíticamente”*. Es decir, se debe especular sobre lo que sabemos y creemos acerca del universo y de nuestra propia esfera de asuntos humanos. Cuestionarse estos aspectos normativamente y producir un plan coherente para que un ser humano pueda vivir. Finalmente, se debería analizar críticamente otras aproximaciones filosóficas y hacer comparaciones.

Añadía, este norteamericano, que se podría proceder en este punto a presentar evidencia y clarificar conceptos, que permitieran girar de una posición a otra, lo que llevaría a una etapa final de análisis del lenguaje y de la semántica. Nuevamente, acude al esquema de la Educación, en cuanto a su campo de Filosofía de la

Educación como modelo, con la idea de que el término Educación podría significar: *la actividad de educar* llevada a cabo por profesores, escuelas, y padres; *el proceso de ser educado* (o aprender), el cual recae en el alumno o el niño; *el resultado*, real o intencionado de los anteriores puntos; y *la disciplina* o campo de indagación que estudia o refleja los anteriores y es enseñada en las escuelas de educación.

Al relacionar la investigación filosófica con la Educación Física, se queja Zeigler (1968: 11), que en el marco de influencias sociales fuertes que tenía el campo de la Educación Física, en Salud y en Recreación, se notaba una tendencia a un nacionalismo que llevaba a una posición en la cual se podría llegar a denominar "*Physical Fitness*" o también "*Sport*". Al parecer, muchos pensaban que el "Fitness" típico presentaba creencias, que decían que los jóvenes (¡y los adultos!) eran deficientes en la musculatura corporal y en resistencia, y que de cualquier manera, era lo mejor para iniciar a los niños, en forma temprana, a ejercitarlos vigorosamente, disciplinarlos adecuadamente, y de esta manera darles una amplia base física sobre la cual la competencia intelectual pueda ser sobrepuesta.

Criticaba Zeigler esta corriente, que se olvidaba, que lo que entonces se proponía era una educación a través de lo físico, aspecto que llevaba a pensar en una dicotomía entre mente y físico. Este tema estaba revaluado en esos momentos, por las ideas de Dewey y otros psicólogos, argumentaba Zeigler (1968: 12). Era claro que en tal contexto muchos educadores físicos estaban buscando una disciplina que involucrara un cuerpo de conocimiento científico, que trajera, era la esperanza, "*una cierta cantidad de respetabilidad académica al campo*".

En esencia, se notaba un reclamo, desde el interior de la disciplina de la Educación Física, por una aproximación científica, filosófica e histórica. Se pensaba que estos esfuerzos permitirían la construcción de un cuerpo de conocimientos basado en la investigación apropiada o legítima, lo cual era mucho más cierto

desde la perspectiva filosófica e histórica. Zeigler aborda entonces reflexiones sobre los valores en Educación Física y Deporte, las influencias sociales, aspectos profesionales (métodos de instrucción, papel de la administración, el cuerpo saludable, el uso del placer y el profesionalismo), y finalmente, discute el concepto de progreso. Añade a estas reflexiones su postura sobre la Filosofía de la Educación Física y una mirada al existencialismo como Filosofía educativa.

En un trabajo denominado *Prólogo al estudio sobre la construcción de Teoría en Educación Física*, Fraleigh (1969) explora qué es lo que hace una teoría de la Educación Física, es decir, ¿cuál es su función? Analizando, además, cuál parece ser la lógica de las aproximaciones de su época, y tratando de concretar qué lógica podría usarse hacia el futuro.

En el primer aspecto se ubica en la Educación Física, cuyo objeto está en el tema escolar, que trata con la actividad motora en sus distintas manifestaciones, pero también, que considera que la Teoría que se discute es de esfuerzo práctico, es decir, que la Teoría influencia directamente a quienes toman parte en la discusión y actúan desde ella. Concreta Fraleigh que lo que hace una Teoría de la Educación Física es ofrecer recomendaciones operacionales para seleccionar objetivos, patrones curriculares, métodos de enseñanza y de evaluación, y estructuras de administración en la asignatura de la escuela que trata con el deporte, los juegos, la danza, los ejercicios, las actividades acuáticas y la gimnasia.

En cuanto al desarrollo de la teoría, considera este autor que hay tres aproximaciones lógicas: la de la aplicación, la de la implicación y la de la translación (1969: 27).

En la *aproximación de la aplicación*, los datos de campos "fundantes" son aplicados a la práctica de la Educación Física. Una teoría tiene dos elementos de lógica: forma (en el sentido de relación estructural de sus conceptos) y contenido (significado que es

propuesto en los conceptos). El autor no avanza en la relación entre estos dos elementos, pero aclara que la forma se deriva de preocupaciones prácticas de la Educación Física y que el contenido es la aplicación de conceptos derivados en otros campos, como los de las Ciencias Sociales y Naturales (Física, Fisiología, Psicología, Sociología y Antropología en esencia). Una lógica parece guiar el proceso: se presume que el contenido reflejado e incluido en una forma, puede ser de hecho aplicable en otra forma.

La aproximación por implicación es similar a la de aplicación, pero tiene una diferencia importante, ya que su campo básico es usualmente la Filosofía en lugar de la Ciencia. En lo práctico, ésta aproximación a la Teoría de la Educación Física involucra algunos aspectos, que son: la selección y clarificación de la estructura básica conceptual de un sistema filosófico (como realismo, pragmatismo, idealismo); la deducción de unos principios educativos del sistema filosófico (Filosofía educativa); y la ulterior deducción de unos principios para la conducción de la Educación Física (Teoría de la Educación Física). En este tipo de Teoría, la lógica es prestada de la Filosofía y la Filosofía educacional, y el contenido son las deducciones implicadas del contenido filosófico para la práctica de la Educación Física.

La aproximación por translación es diferente de las dos anteriores. Involucra una adopción de una forma teórica particular, como la estructura apropiada a la Teoría de la Educación Física y luego se vierte en el contenido derivado del análisis específico de actividades de movimiento humano. Menciona Fraleigh, como ejemplo sobresaliente de esta aproximación, la propuesta por Metheny, llamada *Transformación simbólica* en los comienzos de una forma de Teoría de Educación Física. Esta profesora de Educación Física escribió un texto denominado "*Movement and Meaning*" (1968), *Movimiento y Significado*, en el que destaca la importancia de orientar a los estudiantes, no solo en el efecto de movimientos

relacionados con el sentido de adquisición de destrezas, sino en la dimensión subjetiva, sobre las sensaciones y asociaciones individuales que tiene el movimiento y que producen tal efecto.

Este tipo de Teoría tiene en su lógica la forma de Teoría de transformación simbólica y el contenido de análisis de movimiento del deporte, de la danza, y de distintos tipos de ejercicio. Esencialmente, la Teoría de la transformación simbólica es una forma de conceptualizar, la cual ve al hombre como un hacedor de símbolos y un ser que usa símbolos. Fraleigh (1969: 28) resalta que al trasladar una Teoría de transformación simbólica a una Teoría de la Educación Física, ésta última llega a ser una forma de conceptualizar, que explica la construcción de significado o significación de las experiencias de movimiento en términos de su evocación simbólica, de su relación con la expresión y con las funciones comunicativas en el auto entendimiento humano.

Continúa Fraleigh (1969: 29) en el asunto de entender los elementos básicos para una teoría de la Educación Física, con una clarificación entre la Teoría de la Educación Física, una disciplina para el estudio del Movimiento humano, y una Teoría sobre el Movimiento Humano.

Considera que una disciplina académica para el estudio del movimiento humano es una estructura conceptual de enunciados propositivos acerca del movimiento humano, la cual apunta a una completa e interrelacionada descripción del fenómeno del movimiento humano. En tanto que, una teoría del movimiento humano es una estructura conceptual de enunciados propositivos acerca del movimiento humano también, pero lo que busca es una explicación de la significancia del movimiento humano en el ser.

Si se analizan estas categorías desde la función y los motivos, se encuentra que la Teoría de la Educación Física tiene la función de guiar las experiencias de movimiento con propósitos educacionales y su motivación es profesional, al intentar mejorar a los estudiantes.

La disciplina académica intenta describir y su motivación surge de la curiosidad y la organización de conocimiento verificado, es decir, la academia. La Teoría del movimiento tiene la función de especulación y su motivo es el conocimiento metafísico, es decir, teórico. En tanto que la disciplina podría acometer el estudio de varias teorías.

Fraleigh (1969: 30) plantea que estos tres elementos tienen relaciones entre ellos. Una Teoría del movimiento humano está implícita en la estructuración inicial de una disciplina académica. Es decir, se establecen supuestos no declarados acerca de la significancia del movimiento humano al estar en el foco de atención, en el conjunto de enunciados y en los modos de indagación que construye la disciplina. Así, una disciplina académica puede focalizarse en el fenómeno del movimiento humano desde distintas perspectivas. El autor ilustra cómo una disciplina académica, al inicio, incluye algunos compromisos, mirando qué clases de movimiento investiga y qué está buscando en cada clase de movimiento.

Estos compromisos son los presupuestos de la disciplina, y acarrear un juicio en relación con la significación del movimiento humano en el ser. Para establecer la relación con la Teoría de la Educación Física, Fraleigh (1969: 31) recuerda que ésta tiene dos aspectos importantes: *ser guía*, lo que implica la capacidad de predecir al menos la dirección general de los resultados de las experiencias; y asumir *propósitos educacionales*, que implican la selección de valores para ser actualizados en las experiencias.

En cierta manera, entonces, una Teoría de la Educación Física significa un esfuerzo consciente de seleccionar entre valores reales y potenciales en tipos de experiencias de movimiento humano, y organizar experiencias de movimiento seleccionadas de tal manera, que los valores deseados sean actualizados como resultados generales predecibles. La capacidad de predecir resultados generales es el resultado del conocimiento ganado desde las descripciones de una disciplina y las especulaciones de una teoría. De esta manera una

Teoría de la Educación Física dependería de una disciplina académica y de una Teoría de movimiento humano para su poder predictivo.

En la selección de los valores en una Teoría de la Educación Física, afirma Fraleigh (1969: 32), se depende del conocimiento de una disciplina sobre los valores reales y potenciales en las experiencias de movimiento, pero también, del conocimiento de la Filosofía y de la Filosofía educacional, que trata con qué valores son más deseables en una sociedad en las experiencias de movimiento. Le parece claro, que el compromiso con el entendimiento del hombre sea de vital importancia en la función de seleccionar valores para una teoría de la Educación Física.

Finalmente, Fraleigh, examina brevemente lo que podría ser el contenido y la forma de una Teoría válida de Educación Física. Si la respuesta era: *"...ofrecer recomendaciones operacionales para seleccionar objetivos, patrones curriculares, métodos de enseñanza y de evaluación, y estructuras de administración en la asignatura de la escuela que trata con el deporte, los juegos, la danza, los ejercicios, las actividades acuáticas y la gimnasia"*, la razón de ser de una Teoría de la Educación Física es eminentemente práctica, tal vez distinta de lo especulativo.

Consecuentemente, la forma de una Teoría está en las relaciones estructurales entre categorías conceptuales operacionales, llamadas objetivos, currículo, métodos de enseñanza, métodos de evaluación, y estructura administrativa. Es decir, poder plantear que los enunciados directivos de una teoría de Educación Física están organizados y explicados en tales categorías y en sus interrelaciones. El contenido de una Teoría legítima sería entonces el conjunto de enunciados seleccionados acerca de actividades de movimiento humano, llamadas deportes, juegos, danza, ejercicios, actividades acuáticas y gimnasia.

Quizás, continúa este catedrático, es evidente que el contenido de una teoría válida de la Educación Física proviene del estudio

directo del fenómeno del movimiento humano, en una disciplina académica, y de una Teoría de movimiento que existe para tal propósito. Por lo tanto, el contenido de una teoría válida no es obtenido, ya sea de sus aplicaciones o implicaciones de otras disciplinas, excepto que ellas influyeran la selección de contenido desarrollado en el estudio directo del fenómeno del movimiento humano. Hace una nota, para dejar en claro que no hay manera de negar la importancia del estudio fundacional en las Ciencias Sociales y Naturales, y en la Filosofía para el teórico de la Educación Física, pero resalta que la fuente directa de contenido en una Teoría de la Educación Física resulta del estudio directo del fenómeno del Movimiento humano.

De tal manera, la forma de una Teoría de la Educación Física es alimentada por su función práctica. Podría ahora decirse que la lógica de una teoría válida de la Educación Física tiene dos elementos: su forma, dependiente directamente de su función práctica; y su contenido, que depende del estudio directo de su materia de estudio. Concluye, lamentando que en ese momento, 1969, la tradición no haya proporcionado tal tipo de teoría aún, pero consideraba que estaban apareciendo esfuerzos promisorios.

Como se aprecia, la consideración de Teoría, no solo se relacionaba con su función curricular, recomendaciones operacionales en un contexto de influencia Tyleriano, y aceptaba su relación con otras disciplinas y con la Filosofía, sino que destacaba su nutrición de la función práctica. Se puede recordar, que Tyler fue uno de los primeros en proponer una teoría curricular, que presentaba un carácter práctico. Algo que se podría relacionar con el saber práctico, una visión epistemológica que más tarde Peter Arnold (1991) rescatará. También es pertinente resaltar la idea de Fraleigh, de relacionar la Educación Física como disciplina académica y la teoría del movimiento humano, a efectos de construir una Teoría de la Educación Física válida como propone este autor.

3.2.- Filosofía e Historia: dos ciencias complementarias.

En un documento corto acerca del tema de la relación entre Filosofía e Historia de la Educación Física, Paddick (1970: 4), opinaba que muchos de los conceptos en el área temática de la Educación Física no habían sido, o no estaban siendo hasta la fecha, sometidos al escrutinio del filósofo.

Adicionalmente comentaba este académico australiano, que para muchos educadores físicos el entendimiento de distintos términos del campo disciplinar permanecían “*al nivel del hombre de la calle*”. Esta condición era insatisfactoria, ya que su relación con la experiencia en Educación Física no se evidenciaba positivamente. Proponía Paddick, que en esta tarea de tratar de entender tales conceptos básicos, el filósofo y el historiador deberían de trabajar conjuntamente, a menudo, si no siempre, y debería valorarse el conocer cómo estos conceptos fueron usados en otros tiempos, saber cuándo fueron utilizados por primera vez y bajo qué condiciones de sociedad y cultura se convirtieron en un lugar común, saber cuáles fueron sus referencias, y seguirlos, para tener en cuenta los cambios en los conceptos en periodos de tiempo.

Advertía que no era, por supuesto, para sugerir un retorno a los usos del pasado de tales ideas, en el falso supuesto que los usos originales fueran de alguna manera los verdaderos usos reales. Luego de mostrar un par de ejemplos, sobre la distinción entre “*sport*” y “*athletics*”, y “*amateur*” y “*professional*”, propuso que se desarrollara un curso titulado “*Una Historia de las Ideas en Deporte y Educación Física*”.

Consideraba beneficioso que se analizara el concepto de “*Physical Fitness*”, normalmente pensado como un tópico para aquellos del campo fisiológico, el cual podría traer un fundamento

intelectual común, para aquellos en la Educación Física, con quienes, muy a menudo, parecía no tener nada en común.

Se puede observar, que el tema de las relaciones entre Historia y Filosofía de la Educación Física ya se analizaba en los años setenta en el campo disciplinar de la Educación Física, pero además, había tenido distintas aproximaciones y en ese momento no se podía valorar como corresponde, para continuar la construcción disciplinar y de una visión científica de la Educación Física.

El estudio académico del Deporte y de la Educación Física como un fenómeno relacionado con la Historia y la Filosofía también fue abordado por Osterhoudt en 1978. Este catedrático de la Universidad de Arizona, opinaba que el tema era relativamente reciente, y que en los estudios que lo asumían, el tratamiento era dogmático y muchas veces alejado del tema como expresión humana. Afirmaba, que virtualmente no se le dio atención entre 1920 y 1930, y que no se reconoció hasta los años sesenta ó setenta. Escribió un artículo al respecto, con el propósito de mostrar el desarrollo de ambas dimensiones, y como consecuencia de esta demostración, estipular la necesaria naturaleza esencial de cada uno de los componentes y la necesaria relación entre ellos.

Los tratamientos históricos del Deporte, continúa diciendo este autor americano, se han dedicado a examinar el desarrollo de la actividad deportiva. Efectivamente, se han concentrado en decir qué ha ocurrido con respecto a la actividad, y en qué términos el deporte ha influenciado, y ha sido influenciado por el flujo del desarrollo humano en general. Tal vez, se pueda decir lo mismo de la Educación Física como fenómeno asociado al deporte, prosiguiendo con los postulados de Osterhoudt.

Añade, que los estudios históricos del Deporte dan cuenta descriptiva e interpretativa de lo que ha sido, tanto en sí mismo como en cuanto experiencia humana. Los estudios filosóficos establecen qué actividad de éstas es más fundamental y cuál es más

intencionada. Tales estudios plantean hacia dónde se ha orientado el desarrollo del Deporte. Es decir, mostrarían el carácter básico y el propósito último del Deporte. Ambos, los exámenes históricos y filosóficos, revelan, en el desarrollo y en lo lógico, el lugar fundamental del deporte en la vida humana. Como tales, son las formas más sinópticas de entendimiento, y por lo tanto completan y unifican los más conocidos aspectos naturales y científicos de los estudios del deporte.

Hace una enumeración de las principales obras relativas a la Historia del deporte, según su consideración, en las que incluye bastantes sobre Educación Física, entre las que se pueden mencionar las relacionadas con su aspecto disciplinar, dejando de lado las específicas del deporte:

- *History of Physical education*, de Frederick Leonard publicado en 1923,
- *A Brief History of Physical education*, de Emmet Rice aparecido en 1926,
- *A World History of Physical Education: Cultural, Philosophical, Comparative* del año 1953,
- *Innovations and Institutions in Physical Education* publicado en 1971, y
- El texto *History of Sport and Physical activity in the United States*, de Betty Spears y Ricard Swanson colocado en circulación en 1978.

Adicionalmente menciona las primeras revistas (*journals*) sobre el tema: *Canadian Journal of History of Sport and Physical Education*, publicado por primera vez en 1970 y el *Journal of Sport History*, que empezó a circular en 1974.

También comenta que entre 1971 y 1973 comenzaron las primeras conferencias profesionales sobre Educación Física y Deporte, los primeros seminarios internacionales de Historia de la Educación

Física y las primeras organizaciones profesionales relacionadas con la disciplina.

Sobre el desarrollo de la investigación filosófica, la que Osterhoudt entiende embrionaria al escribir su artículo, considera que se inicia en el Siglo XIX e incluye, de manera destacada, "*The importance of Physical Education*", de Jhon C. Warrens aparecida en 1830.

En cuanto al aspecto escolar se menciona el "*School Program in Physical Education*", de Clark W. Herrington desarrollado en 1922 y "*The Principles of Physical Education*", de Jesse F. Williams presentado en 1927.

Al parecer no se avanza mucho en este campo hasta la presentación de "*The Philosophical Process in Physical Education*", de Elwood C. Davis en 1961, "*Philosophies Fashion Physical Education*", de Davis en 1963 y "*Philosophical Foundations for Physical Education, Health, and Recreation Education*", de Earle Zeigler en 1964. Se menciona que aparece el "*Journal of Philosophy of Sport*", en 1974 y comienzan los simposios en este campo en 1972.

Se observa que en este desarrollo inicial, el tratamiento histórico y filosófico era típicamente aislado y paralelo. Debido tal vez a que las distinciones entre ellas no eran muy claras, en gran parte, o no se consideraban particularmente importantes. Los recuentos históricos se consideraban "contenedores" de lo que fuera reflexión filosófica pertinente. Las reflexiones filosóficas, en consecuencia, se indicaban y eran limitadas por explicaciones de corte histórico.

Desde la interpretación de Osterhoudt (1978: 73), esto sucedió hasta que se vislumbraron las distinciones inherentes entre tratamientos históricos y filosóficos del Deporte, y de la Educación Física, que se consideraba como fenómeno vinculado, en los años 1960. Tal distanciamiento determinó bien lo que constituía el carácter de cada disciplina, y por lo tanto, configuró un estadio necesario y significativo en el desarrollo de cada una de ellas. Al tiempo que

representó un adelanto, se marcó una tendencia, sin embargo, hacia la desatención sobre la diferencia entre las dos, y en consecuencia no se dejan de ver las conexiones íntimas entre ellas

Cuando escribía esto el profesor Osterhoudt, se quejaba de que en los últimos veinte años se hubiera perdido trabajo en la necesaria contribución de la visión histórica a la filosófica y de la filosófica a la histórica. Esta re-unión de enfoques mejoraría la comprensión del Deporte. Añade de una manera sucinta desde la perspectiva del Deporte, pero que acá se hace extensiva a otras disciplinas como la Educación Física, que las contribuciones históricas proporcionan el contenido necesario de la reflexión filosófica, y que la reflexión filosófica proporciona recuentos históricos con "sus" principios de ordenamiento formales. Desde esta posición se podría desarrollar la argumentación para la existencia de cátedras de Historia y Teoría de la Educación Física en las Facultades de Educación Física.

Si lo último no se diera, la reflexión filosófica sería vacía (falta de contenido experiencial), estática (permanente e incapaz de explicar la decadencia y flujo de la experiencia humana), o dogmática (sin una base sustantiva de experiencia), y no debe ser así. Y si lo primero no es el caso, las contribuciones históricas serían fragmentarias (sin un sentido distintivo de continuidad), sin propósito (ausentes de sentido de dirección, y por lo tanto abandonadas a lo accidental), o arbitrarias (sin una base de interpretación), y tampoco debe ser así.

En lo que hasta ese momento había tratado, concluye en 1978 Osterhoudt, que esa mirada reconoce las diferencias entre estudios filosóficos e históricos, también tiene en cuenta la progresión y continuidad de su relación, y representa un claro avance en la incompleta e insuficiente noción de separación. La debilidad habría "finalizado" con la restauración de la unidad de las dos disciplinas, con el reconocimiento de los términos en los cuales se ignoraron una vez y luego se opusieron.

3.3.- Las relaciones entre Educación Física y la Ciencia después de 1945 en Francia: una mirada filosófica e histórica.

Uno de los estudiosos del tema de la relación entre Educación Física y la Ciencia, es Sarremejane. En una conferencia en la Universidad de París y desde su obra, sintetiza (2004b) algunas ideas sobre la evolución de la Educación Física en Francia, entre 1945 y 2000. A la vez propone, en cierta manera, que una idea de Ciencia se puede relacionar con una concepción de Teoría y desde este pensamiento analiza la construcción de una Teoría de la Educación Física. A partir de este análisis determina cuatro momentos de la Historia de la Educación Física, con una perspectiva epistemológica. Comienza Sarremejane, definiendo los conceptos de Ciencia y de Educación Física, para establecer algunas relaciones entre ellas.

Sobre la Educación Física, este epistemólogo francés, la define como una práctica que tiene por finalidad transmitir saberes (esencialmente el saber hacer).

Afirma (2004: 1), además, que la ciencia es una práctica que produce teorías, de lo cual y de manera general, se puede entender que teorizar tiene dos sentidos básicos:

- *Racionalizar la práctica*, es poner argumentos en la práctica, en búsqueda del rendimiento más eficaz. Visto de otra manera, es atribuirse una meta práctica, por ejemplo, ser más eficaz en la enseñanza, y colocar las secuencias de acción ordenadas con el propósito de alcanzar una meta. Es el principio de orden de la práctica, que es asimilable a una racionalización.
- *Teorizar la práctica*, es decir poner orden en el seno de fenómenos que se tienen como objeto de investigación con miras a producir una teoría. Se podría decir que teorizar la práctica enseñante de la Educación Física y el Deporte es

producir teoría para describir y/o explicar los fenómenos de la enseñanza/aprendizaje de un contenido escolar (las actividades físicas), como por ejemplo, la Psicocinética de Le Boulch que ha influido desde 1961, o la Praxiología de Parlebas propuesta en 1967, las Didácticas de la Educación Física y el Deporte, a partir de 1981, etc. De esta manera, una Teoría es un ensamble o conjunto organizado de conceptos, que describen y explican la realidad natural.

Desde estas dos posturas, Sarremejane, establece dos tipos de relación en el periodo estudiado:

- La racionalización de la práctica.
- La teorización de la práctica.

Presenta este autor, cuatro escenarios sobre el periodo de 1945 a 2000: el primero, el control del valor físico, y el tercero, la pedagogía por objetivos, que son animados por una intención de racionalización de la práctica enseñante; el segundo, Le Boulch y Parlebas, y el cuarto, las Didácticas de la Educación Física y el Deporte, y de la Actividad Física y el Deporte, ideas que son animadas por una intención de teorización de la práctica enseñante.

Las referencias las describe y explica este autor (2004: 2) así:

3.3.1.- Primer periodo, 1945 – 1966: la racionalización de la práctica enseñante y la producción de una herramienta de evaluación del valor físico: la tabla Letessier.

Se considera que las condiciones para que esta idea se desarrollara, están en que en la época de la postguerra, la Educación Física y el Deporte se encuentran confrontados en la *guerra de métodos*, lo que suscita los debates ideológicos. Luego, con el fin de salir de tal eclecticismo, un grupo de teorizantes del Instituto de Educación Física de Paris (INSEP) propone introducir toda una batería de medios prácticos para otorgarle eficacia a la enseñanza y volverle a dar crédito a la Educación Física.

Los nuevos medios de la renovación/racionalización pedagógicos son cuatro:

No.	Medios de renovación/racionalización.
I	La investigación de pruebas de evaluación confiables del valor físico (carreras de obstáculos) y la producción de un instrumento eficaz: la tabla de clasificación.
II	La individualización de la enseñanza por grupos de niveles.
III	La fijación de un programa de Educación Física y Deporte.
IV	La adopción de la ficha de seguimiento del alumno.

Tabla N°3.- Medios de renovación y racionalización.
Adaptado de Sarremejane (2004).

El análisis de estos eventos, Sarremejane lo determina y desarrolla así:

- 1951: Creación, bajo el amparo de la oferta de una revista de Educación Física, de un grupo de investigación, el N° 5, "*La apreciación del valor físico*". Este grupo comprende veintitrés nombres, entre los cuales, los más productivos en la revista son P. Parazols, H. Cetour, F. Pierre y J. Letessier.
- 1951-1953: Discusiones sobre la problemática del valor físico. La definición operacional que se destaca en los debates: la lógica de los tests físicos.

1.- *La búsqueda de pruebas de evaluación fiables y de una tabla de clasificación.*

Entre 1950 y 1957 se adopta una *carrera de obstáculos* como herramienta de evaluación. Existieron dos tipos de carreras: las que implicaban o exigían mostrar las aptitudes y la agilidad; y las de deportes colectivos, que exigían las habilidades técnicas. Fueron criticadas porque durante las evaluaciones, la carrera es

cronometrada y la ejecución es traducida a calificación; porque el cronometraje de la carrera tiende a contrariar la expresión de las habilidades técnicas (al lanzar o al trepar); y se cuestionaba sobre ¿qué evaluaba realmente el tiempo de la carrera, si las aptitudes y las habilidades o qué?

En el tiempo entre 1953 y 1957, Jean Letessier construye su *Tabla de clasificación*, la cual es divulgada a toda la comunidad profesional. También, por primera vez, las calificaciones de Educación Física y Deporte tienen el mismo valor de otras áreas en el Plan Nacional francés. Fue construida a partir de un gran muestreo de rendimientos de atletas. Esta tabla utilizó la función logarítmica y no la función lineal para ponderar las ejecuciones próximas al record. Luego, fue abandonada y se cambiaron las carreras por pruebas atléticas, en test separados. Finalmente, el Pentatlón atlético será la prueba de evaluación del valor físico. Este incluye las pruebas de rapidez, salto (altura y longitud), lanzamiento del peso, trepar y carrera de resistencia. Tal tipo de evaluación ya existía bajo la forma de Diploma deportivo popular después de 1937, y es usado en 1959, dentro de la primera evaluación de certificación de la Educación Física en el Bachillerato francés.

2.- *La individualización de la enseñanza por grupos de niveles.*

Entre 1950 y 1955 son introducidas las primeras experiencias de enseñanza en "*Grupos de valor físico*". La perspectiva que se consideró era que en Educación Física y Deporte, es la edad morfológica la que debe prevalecer sobre la edad cronológica, y que por lo tanto, los alumnos que tienen los mismos niveles de aptitud, deben ser reagrupados.

3.- *La proposición de un programa en Educación Física.*

Desde 1945, ya se proponía en las instrucciones un "*Programa anual*" con una división del año escolar en cinco periodos temáticos. El primero de Diciembre de 1952, aparece un segundo "*Programa provisional de Educación Física*". Es el fruto de Gastón Roux, por

entonces Director General de la Juventud y el Deporte. En 1959, los textos oficiales precisan “*que un programa tipo detallado*” no puede ser impuesto, sino que “*conviene exigir a los profesores y maestros, en cada establecimiento, una progresión común, netamente definida, muy precisa, dentro de la naturaleza, la forma y la selección de los ejercicios tipos*”.

4.- *La adopción de la ficha de seguimiento del alumno.*

Las Instrucciones Oficiales de 1945 habían ya preconizado el uso de una “*libreta de educación física y deportiva*” al igual que las fichas anuales. A partir de 1950, esta ficha de seguimiento va a ser uno de los elementos fundamentales de control de la evolución de las capacidades físicas del alumno. De un profesor a otro, de un establecimiento a otro, ella será el medio de asegurar una continuidad en cuanto a su desarrollo motor.

En un balance del periodo, Sarremejane, afianza la idea de que no hay duda de que en este tiempo la Educación Física ha construido/racionalizado los medios de mejoramiento de la práctica enseñante. Pero la focalización sobre las solas aptitudes tiende a reanimar el debate sobre el *inmanismo*, en el sentido de volver a explicar la Educación Física desde las capacidades innatas del hombre, que serían las que le desarrollan como ser humano. Considera, que la Tabla Letessier ofrece en sí misma una herramienta de evaluación común y práctica a la profesión, pero no hace más que reducir la enseñanza de la Educación Física al desarrollo de aptitudes. De otro lado, el establecimiento de la individualización al seno de la enseñanza de los establecimientos, no es tan simple.

3.3.2.- Segundo periodo, 1967-1975: La cientifización de la Educación Física por la Psicocinética de Jean Le Boulch y la Praxiología de Pierre Parlebas.

Plantea Sarremenaje (2004: 4) que este periodo se caracteriza por dos proyectos, que tienen la intención de otorgarle un carácter científico a la Educación Física: El de la Psicocinética de Jean Le Boulch y el de la Praxiología de Pierre Parlebas. Los dos abordan la misma referencia de partida teórica: La Psicomotricidad. Hacen también la misma referencia a una concepción totalizante del individuo, en cierta manera una concepción antidualista, asignada a la fenomenología.

Sarremejane no aborda la discusión sobre la Psicomotricidad y sus promotores, por ejemplo, Pick y Vayer. En este aspecto Gleyse (2006; primera edición en francés en 1995) es mucho más detallado y su enfoque de análisis es arqueológico. En Colombia, ésta influencia fue notable en la Facultad de Educación Física de la UPN y precedió a la de Le Boulch, quien tuvo menos impacto en la enseñanza de la Educación Física.

La Psicocinética de Jean Le Boulch.

Los trabajos de Le Boulch aparecen en los comienzos de los años sesenta. Permanecerán durante todo el decenio y mucho después. Le Boulch hace una lectura psicofisiológica del movimiento, interpretación que será el fundamento teórico de la Psicocinética. Esta será, a la vez, teoría y método. Se interesó por la torpeza motora, luego de Wallon, quien tuvo una influencia notable, no solo en la Psicología, sino en la Educación.

En lo que respecta a la Educación Física, Wallon aportó la ubicación del psiquismo entre las funciones orgánicas y la vida social. Pero sobre todo, dio a la motricidad humana un sentido psíquico, al relacionarla con el pensamiento y la emoción. Propuso la relación entre movimiento y emoción, con la base del tono muscular. Aunque

existen más contribuciones, se podría rescatar finalmente, la función constructiva del movimiento humano en las relaciones vitales (exteroceptivas) a través de la locomoción y la prensión, y por otro lado en el control del equilibrio, postura y tono (interoceptivas). Pero además, estableció y) y de las diferentes patologías asociadas con los aprendizajes fundamentales para la escuela primaria (lectura, escritura).

Le Boulch, piensa que los problemas de lateralización, de dislexia, de disortografía están ligados a las perturbaciones del tono muscular y de la representación del cuerpo en el espacio (el esquema corporal y la imagen del cuerpo). Propone Le Boulch, para los jóvenes alumnos de la primaria, un método de Educación Física que aspira corregir ciertas deficiencias mentales, a través de desplazamientos, registros y ejercicios de coordinación. Dentro de esta concepción monista, el cuerpo está al servicio del espíritu.

Comenta Sarremejane algunas limitaciones del trabajo de Le Boulch para los profesores de Educación Física: la teoría no está relacionada directamente con los fenómenos de enseñanza de la Educación Física; asocia, a veces de manera paradójica, los conceptos científicos con los presupuestos filosóficos (monismo); permanece en la aplicación; el método concierne a los jóvenes alumnos de la primaria; es más un método reeducativo que un método que aspira a desarrollar las capacidades y aptitudes motrices; y es sobre todo usado por los instructores, pero los profesores de Educación Física, luego de algunos puntos de interés, la abandonan.

La Praxiología de Pierre Parlebas.

Dice Sarremejane que Parlebas es ciertamente el primero en afirmar la necesidad de que la Educación Física se constituya en ciencia autónoma. Desde 1968, advierte que *"la Educación Física será científica o no será"*. Tal vez la afirmación de Sarremejane sea cierta para Francia. Sin embargo, desconoce que ya en 1965, Ommo Grupe, en Tübingen, Alemania, había propuesto su *"Teoría Pedagógica de la*

Educación Física". Allí se refiere, en la primera parte, al problema de una Ciencia o de una Teoría científica de la Educación Física. Comenta que este asunto puede no ser reciente y que se reanima porque la Educación Física llegó a las universidades. Este texto se conoce en 1976 en Colombia, en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, gracias a la acción difusora del Profesor Héctor Peralta.

También continúa este autor francés diciendo que, según Parlebas, la Educación Física posee un objeto propio y exclusivo que es la conducta motriz. Esta está asociada a la vez con el aspecto comportamental del gesto, de los procesos que lo causan y del sentido que el actor le confiere. Quiere, como lo hace Le Boulch, sobrepasar la aproximación reduccionista de los campos científicos disciplinarios y configura la Praxiología como la Ciencia de la Educación Física.

El método de esta ciencia será el experimental, pero como sucede con Le Boulch, falla al teorizar verdaderamente sobre el campo de la práctica de enseñanza y permanece sin aplicación. Utiliza conceptos nombrados de otros campos científicos, como del estructuralismo, la Sociometría, la Psicología piagetiana. Resume Sarremejane la postura de Parlebas como de un sincretismo teórico, en tanto que los elementos de referencia son poco homogéneos.

Los límites de la Praxiología se podrían resumir en los siguientes aspectos, desde la visión de Sarremejane: tal ciencia nueva permanece sobretodo intencional; las experimentaciones anunciadas no han sido verdaderamente llevadas a cabo; los desarrollos teóricos son hechos con préstamo de otros campos científicos, notablemente de la Psicología de Piaget. En el curso de los años sesenta y setenta, Parlebas parece estar imbuido de todas las modas intelectuales del momento sin ninguna distancia crítica; los conceptos exógenos son utilizados sin que se verifique su pertinencia en el campo de la Educación Física; y los profesores de Educación

Física no habían podido sacar provecho en su práctica de tal teoría praxiológica, que algunos califican de especulativa.

3.3.3.- Tercer periodo, 1976-1981: La racionalización de la Educación Física por la Pedagogía de los objetivos.

Durante este periodo la Educación Física conoce un nuevo y fuerte movimiento de racionalización de su práctica, aunque reconoce Sarremejane que busca el mejoramiento de la enseñanza. Esta nueva tendencia proviene de Estados Unidos, donde se asocia con una concepción administrativa de competencias dentro del ámbito del trabajo. Para este autor, estas ideas se difundieron de las Ciencias de la Educación con Bloom y Krathwohl, en 1956, en Estados Unidos de América y Canadá, luego en Europa con Landsherre en 1976 y Hameline en 1979. En Educación Física son Eisenbeis, Maccario y Marsenach, quienes al final de los años setenta la difunden.

La Pedagogía por Objetivos (PPO) se propone mejorar la enseñanza, a través del "control" del paso desde las finalidades e intenciones educativas a los objetivos operacionales, concretamente pretendidos para las tareas de aprendizaje. Este movimiento de racionalización parte de constatar que las finalidades de la enseñanza son sumamente generales y aproximativas, como por ejemplo, *"desarrollar las capacidades/competencias de los alumnos"*. Se hace necesario entonces, un proceso de operacionalización para sustituirlos por objetivos concretos, identificables y controlables.

Todo objetivo debe tener una expresión comportamental observable en el seno de una tarea precisa. Por cada objetivo, el docente debe determinar tres elementos: la meta de la tarea, los criterios de realización y el criterio de aprobación o de logro.

Las ventajas de la PPO se pueden resumir en que clarificaban el objetivo pretendido, facilitaban la evaluación del alumno y favorecían la implantación de programas disciplinares. Sus inconvenientes, según este autor, se relacionan con el "estallido" de

los objetivos y la atomización de los comportamientos observados, ciertos objetivos no son observables (aquellos que tienen que ver con competencias generales o transferibles), a pesar de que son esenciales para la educación, y la concentración sobre los productos de la enseñanza y no sobre los procesos, que en principio los condicionan.

3.3.4.- Cuarto periodo, 1981-2000: La atribución del carácter científico a la Educación Física y el Deporte: Las didácticas de la Educación Física y el Deporte.

A partir de 1981, según la propuesta de Sarremejane (2004a: 7), las Didácticas de la Educación Física y el Deporte tienen por finalidad dotar de carácter científico y/o teorizar los fenómenos didácticos de la Educación Física y el Deporte. Resulta, entonces, "un conjunto de fenómenos relativos a la enseñanza/aprendizaje de los contenidos de la Educación Física y el deporte". Los contenidos de enseñanza tienen tres afianzamientos: el saber hacer, resultante de la Educación Física y el Deporte; el saber y el saber metodológico; y el saber ser.

Dos corrientes dominan la escena durante este periodo: la Didáctica de la Educación Física y el Deporte, y la Didáctica de la Actividad física y el Deporte, de lo cual resume Sarremejane:

1. La corriente de *la Didáctica de la Educación Física y el Deporte*, que asocia a sus inicios la Instrucción General en Francia, influenciada por Pineau, y posteriormente por Hébrad y Parlebás. Esta corriente tiene como proyecto aclarar los *principios generales* relativos a la motricidad, pero también los de la vida física.
2. La corriente de *la Didáctica de la Actividad Física y el Deporte*, apoyado por el Sistema Nacional de Educación Física (SNEF) e indirectamente por ciertos inspectores e investigadores (INRP). Esta corriente sostiene que el Deporte es la referencia cultural

de la Educación Física y que las actividades físicas constituyen su verdadero contenido.

De igual manera, se reivindica un anclaje en las prácticas y la mayor parte de los conceptos son derivados de las psicologías de aprendizaje motor y de otras didácticas (física y matemática).

La Didáctica de la Educación Física y el Deporte. Sus fundamentos se refieren a Le Boulch (en la transferencia) y a Parlebas (conducta motriz), como también a la Psicología del desarrollo de Piaget, la Psicología Cognitiva y los trabajos de *Famose* sobre la tarea en la Educación Física y el Deporte.

Tiene unos *principios*, que buscan una aproximación genética a los principios motores generalizables, como se deriva del siguiente planteamiento:

"La Educación Física y el Deporte no están por tanto concebidos como la suma de aprendizajes sucesivos del más grande número posible de actividades. Más allá de la diversidad de esos aprendizajes, están los tipos de relación con el entorno que son progresivamente construidos y desarrollados al seno de diferentes situaciones motrices educativas presentadas a los alumnos." (Pineau C. y Hébrard: 1993)

La Didáctica de la Educación Física y el Deporte no acepta la simple forma cultural de los deportes, ella los convierte en una estructura más esencial, para hacer aparecer los principios organizadores.

Propone Sarremejane (2004a: 7-8), que existen en esta didáctica cierto tipo de principios:

- Los *principios operacionales*, que muestran lo que hay que hacer y se definen como *"la formulación que indica la operación necesaria para permitir tratar una categoría"*.
- Los *principios de gestión*, que indican el cómo hacer y son principios *"que permiten poner en obra y regular las acciones motrices"*.

- Los *principios metodológicos*, que son “*principios procedimentales para aplicar cuando se adquiere un saber. Se refieren al método utilizado conscientemente por el aprendiz para construir un saber o apropiarse de un conocimiento*”.

Los principios no son enseñables si no son puestos en práctica en forma de reglas operacionales. Estas reglas permiten la instrumentalización del principio en una situación motriz precisa para tal o cual actor. La regla es una relación necesaria entre los principios y su adaptación a una situación específica.

La Didáctica de la Actividad Física y el Deporte. Los fundamentos de la didáctica de la actividad física y el deporte se afianzan en cuatro aspectos: el marco teórico contenido es el de las didácticas disciplinares; además destaca la noción de *transposición*, la noción de contrato; y la noción de práctica social de referencia.

También aplica ciertos *principios* (2004: 9):

- Los *principios de acción*, que son una construcción teórica, un instrumento operatorio, que orienta en cierto número de acciones, en donde el maestro representa la fuente y le permiten tratar con la realidad. Son conscientes, se usan en la planeación de la acción sin confundirse con ella, participan en la explicación de la acción, tienen un cierto grado de generalización. En vista de su construcción y de la posterior utilización por los alumnos, serán operacionalizados a través de ítems más simples: las reglas de acción.
- Las *reglas de acción*, que son las condiciones a respetar y los elementos a tener en cuenta para que la acción sea eficaz. Son conscientes, participan en la selección, planeación y ejecución de la acción, en relación estrecha con las potencias motoras, y tienen un cierto grado de generalización.

Se puede apreciar la evolución que se analizó de la Educación Física en Francia después de 1945, en la tabla N° 4, elaborada a manera de síntesis.

N°	ETAPA	OBSERVACIONES
1	<u>Primer periodo, 1945 – 1966:</u> <i>La racionalización de la práctica enseñante y la producción de una herramienta de evaluación del valor físico: la tabla Letessier.</i>	1. La investigación de pruebas de evaluación confiables del valor físico (carreras de obstáculos) y la producción de un instrumento eficaz: la tabla de clasificación. 2. La individualización de la enseñanza por grupos de niveles. 3. La fijación de un programa de Educación Física y Deporte. 4. La adopción de la ficha de seguimiento del alumno.
2	<u>Segundo periodo, 1967-1975:</u> <i>La cientifización de la EF por la Psicocinética de Jean Le Boulch y la Praxiología de Pierre Parlebas.</i>	1. La Psicocinética de Jean Le Boulch 2. La Praxiología de Pierre Parlebas. *Derivadas de la Psicomotricidad, Picq y Vayer.
3	<u>Tercer periodo, 1976-1981:</u> <i>La racionalización de la EF por la pedagogía de los objetivos.</i>	La Pedagogía por objetivos (PPO)
4	<u>Cuarto periodo, 1981-2000:</u> <i>La cientifización de la EF y el Deporte: Las didácticas de la EF y el Deporte.</i>	1. La didáctica de la EF y el Deporte 2. La didáctica de la Actividad Física y el Deporte

* El autor no la incluye explícitamente.

Tabla N°. 4.- Esquema de las etapas de la Educación Física en Francia entre 1945 y 2000. Adaptado de Sarremejane.

Concluye, Sarremejane, que la relación Educación Física /Ciencia ha conocido esencialmente dos formas en el periodo evocado, las cuales han alternado las fases de racionalización de la práctica y las fases de teorización. Se podría decir, parafraseándolo, que es posible que este fenómeno se pueda dar en otros contextos, en parte por la influencia informativa y educativa, y en parte, por la influencia de corrientes educativas derivadas de la psicología o de otras ciencias. Los que se colocan en el punto de vista del enseñante,

del práctico, se pueden preguntar cuáles fueron los efectos de estas dos rutas que intentaron otorgarle el carácter científico a las prácticas. Se reconoce más la utilidad de estos intentos de racionalización, porque ellos permiten habilitar la práctica para el rendimiento más eficaz.

Los enfoques de teorización son a menudo subempleados por los practicantes, porque las teorías producidas, muy generales, muy aproximativas y con frecuencia especulativas, no tienen efecto sobre la práctica. No son aplicables a la práctica. La fuerte complejidad de los fenómenos didácticos es ciertamente el freno más importante a una teorización que puede un día ser utilizada por los prácticos.

3.4.- La reunificación de las dos disciplinas nuevamente.

Como se ha mostrado, la visión filosófica ha ido cambiando en el transcurso de la historia de la Educación Física, según el momento de influencia del contexto. El Doctor Belga Walter Dufour planteó en la Conferencia Europea de la SNEP (1992: 1), que para poder estructurar el debate sobre la evolución de la Educación Física, se deberían tener en cuenta dos polos de un campo dialéctico, los cuales podrían, de una parte, tomar las elecciones filosóficas fundamentales a realizar; y de la otra, contar con las actividades físicas y deportivas que son concretamente desarrolladas. No se trataría solo de un campo dialéctico en el que se puede admitir primero que se tiene una *filosofía de la vida* que determina una elección de civilización, un tipo de sociedad, de educación y de prácticas físicas, sino que se tendría que admitir, además, que el sistema es reversible y que a veces una adopción existencial de *prácticas físicas* (o de otras) modifica el programa de Actividad Física y Deporte, el concepto de Deporte, la sociedad y su visión filosófica.

Las cuatro elecciones o dominios que analiza Dufour (1992: 1), que están relacionadas con la visión de la filosofía crítica

especulativa, son la metafísica, la axiología, la lógica y la epistemología. Relaciona la metafísica con las visiones sobre la realidad, la axiología con los valores, la lógica con las formas de pensar y la epistemología con el conocimiento.

Toda Educación Física, afirma Dufour, ha estado influenciada, en lo *metafísico*, de un monismo del cuerpo integrado a su medio y un acercamiento mítico a la naturaleza, o de una tensión entre el dualismo y la cultura. Se han considerado las leyes de la filogénesis y de la evolución como las que rigen a los seres vivos y así se forma un determinismo fisiológico, o se asume la naturaleza como un principio director.

Encuentra el conferencista (1992: 2) que el racionalismo del Abad Fleury, el empirismo de Rabelais, Montaigne, Rousseau, Guths Muhts, el método natural de Hébert, el naturalismo en el Turnen de Gaulhofer, el organicismo de Bode, Medau, por ejemplo, pertenecen a esta tendencia. Añade que son, a veces, muy empíricos, irracionales, fijos en demasía, pero profundamente anclados en el cuerpo humano, hondamente sentidos, por lo que no pueden ser olvidados. La idea de cultura, asociada al dualismo, supone una actitud inversa y una tendencia a separar las técnicas corporales de una trascendencia que las supera.

En otro sentido, relacionado con el desarrollo científico del momento, se debería aprender a manejar la *máquina* y por tanto, a adoptar también la visión de analizar. Es allí donde está reflejado el dominio de los hombres de ciencia: anatomistas, fisiologistas, psicopedagogos. Está allí Galeno, y Borelli con su intramecánica. También la racionalización que conduce a Spiess, Nachtgall, Ling, Thulin, Niels Bukh y los psicocinéticos, sin olvidar los cibernéticos. Tales corrientes de estudios sobre el movimiento humano conducen a presentar el acto humano de una manera simplista, insuficiente, y exterior a la realidad fenomenológica.

Propone Dufour, entonces, que desde la visión fenomenológica, se pueda considerar el comportamiento motor como una estructura de doble entrada, donde el encadenamiento *reflejo - proceso - función - gestos fundamentales - acciones cognitivas* puede ser puesto en acción en los dos sentidos. Por tanto, es la corteza la que lanza sus órdenes a la periferia (el dualismo cartesiano), como la periferia es la que suscita los comportamientos y las conciencias nuevas ("*la palabra hablante*" de Merleau Ponty). En este sistema de bucle perpetuo, inducción y deducción se combinan en un monismo más moderno, que la objetividad severa o la subjetividad total.

Añade Dufour (1992: 3), que en *la elección de la lógica* se acoge un sistema auto-estructurante, en una perpetua remisión al cuestionamiento de la revolución hegeliana, que opone a la lógica clásica de un sistema, más coherente pero estático, unas estructuras inmanentes. Es decir, una lógica dialéctica donde los extremos se oponen todo el tiempo en una revolución permanente con los planteamientos de causa contingentes y las resíntesis sin atender. Concluye este autor, que el modo de vida actual supone una sociedad abierta (mencionando a Popper), quién sospecha en toda visión estructuralista un estatismo intolerable y la rechaza obstinadamente.

En cuanto a *la selección de valores* (1992: 4), complementa el profesor de la Universidad de Vrije en Bruselas, que todas las sociedades están enfrentadas a una difícil opción. Unas veces, es la sociedad autoritaria que integra al individuo a un conjunto de normas y deberes y que exige de él rendimiento y perfección técnica. Esta es una opción esencialista, que no le deja lugar al individuo y que solo le da un sentido por su eficacia en la colectividad de un sistema. Otras veces, es una sociedad permisiva que deja al hombre libre en sus elecciones, que suscita y desarrolla todas sus potencialidades, que busca primero motivar y agradar antes de convencer y de imponer. Es una opción existencialista, antropocéntrica.

La caída del marxismo ha mostrado de una manera espectacular la fatalidad de un sistema aplicado ciegamente; pero la permisividad de nuestras sociedades capitalistas sugiere moderar, sin duda, nuestro entusiasmo por la otra opción. Estructuras y libertades deberán poderse combinar en nuestros programas modernos. El respeto del individuo no implica necesariamente la abdicación de un sistema educativo que obligue a respetar ciertas reglas esenciales de la vida en sociedad.

Complementa W. Dufour las dimensiones, con el análisis de *la elección epistemológica*, afirmando que ésta es la que tiene consecuencias más importantes sobre las técnicas de la Actividad Física y el Deporte. Sin embargo, él trata de saber si las cualidades físicas y motrices como la fuerza, la agilidad, la rapidez, la resistencia, la coordinación, son realmente concepciones científicas valiosas. La ciencia deportiva discute cada vez más el carácter específico de tales cualidades, ninguna es unidimensional, ninguna es independiente de su contexto.

Desde tal idea entonces (1992: 5), se pone en cuestionamiento todo un modelo de pensar que consiste en desarrollar en la escuela una serie de cualidades de base, transferibles para todo y justificables en un entrenamiento formal, utilizando ejercicios artificiales, objetivamente mensurables, analíticos y desubicados de su contexto. La ciencia del entrenamiento opta cada vez más por los ejercicios específicos, situados en su contexto y respetando al máximo las características de los factores fuerza, tiempo, espacio, rapidez, que copien mejor el gesto técnico. En nombre de las pedagogías, se presenta una auténtica revolución epistemológica que ha llevado a toda la Educación Física a una situación de crisis.

En efecto, si es verdad la polivalencia, la escuela de base prepararía todas las opciones, la transferencia de cualidades de base se revelaría como utópica; entonces, se debe proceder a una revisión desgarradora que muchos han hecho con entusiasmo. Se debe

colocar la escuela dentro de los juegos deportivos, e igual, dentro de la moda del momento, las actividades funcionales, específicas, atractivas y limitarse a una hiper-especialización que aunque fomenta valores es restrictiva. Es aquí sin duda el punto más delicado del debate filosófico. Pero, se debe admitir que no es nuevo y que todos los días continúa en el corazón de las discusiones metodológicas y técnicas.

Como se aprecia, estas cuatro opciones de análisis merecen una profundización, y permitirán en el debate puntos de vista para los estudios posteriores, pero en especial, la visión epistemológica es una posibilidad para una reflexión sobre las ideas de la Educación Física en un momento o en un periodo determinado.

3.5.- Las Teorías de la Educación Física: ¿expresión de la relación Filosofía e Historia?

Una de las Teorías de Educación Física moderna expuesta a la comunidad internacional, fue la elaborada por Gruppe, catedrático alemán. La versión original apareció en alemán, en 1965, como "*Studien zur pädagogischen Theorie der Leibeserziehung*" y luego en español, bajo los auspicios de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes, editada por el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid en 1976, con el título de "*Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*". En este texto, Gruppe (1976: 3) reunió algunos "*artículos y conferencias que afrontan la cuestión de la teoría de la educación física*". Pensaba Gruppe, que la teoría científica de la Educación Física solo estaba en etapa inicial, por lo que consideró la opción de "*formular una teoría que no se quede solo en hacer la defensa de un campo ya reconocido sino que sea capaz de hacerse valer en cuestiones relativas a la educación y formación en general*". De este aspecto, se puede confirmar que el carácter de su propuesta era pedagógico y se reconfirma su sentido en el título

de su obra. Es decir, ubica a la Educación Física en la Educación como punto de partida de sus tesis.

El catedrático alemán (1976: 5), desarrolla cinco aspectos en su texto mencionado:

- El problema de una ciencia o teoría científica de la Educación Física;
- una fundamentación de la Educación Física desde la relación del hombre con su cuerpo;
- una reflexión sobre la importancia social del juego;
- una propuesta de tareas y objetivos para una educación física en una escuela renovada; y
- un breve análisis sobre el problema de trabajar con la juventud, en el tiempo nuevo de una sociedad como la alemana de su época.

En el primer aspecto, es decir, sobre el problema de una Ciencia o Teoría científica de la Educación Física, Gruppe (1976: 9) analiza la cuestión en su momento, mediados de los años sesenta, y en su contexto. Describe brevemente tres momentos que recorrió la Educación Física:

- Su inicio en la Universidad como cátedra reconocida,
- El enfoque que adquirió en la época del nacional socialismo, y luego,
- desde 1950 el esfuerzo por el reconocimiento como ciencia deportiva, aludiendo a Diem, y la búsqueda de atención y reconocimiento académico universitario nuevamente.

Se lamenta Gruppe (1976: 10), que ni la Pedagogía ni otras ciencias tomaran una posición sobre la Educación Física, al respecto de su urgente estatus científico.

En una reflexión sobre los intentos de fundamentar la ciencia de los ejercicios físicos, complementaria al tema de la cientificidad de la Educación Física, Gruppe (1976: 15) considera básico analizar las

ideas que se tengan sobre teoría científica y también sobre el objeto asignado a dicha ciencia Acude (1976:13) a la idea de Diem, sobre una teoría "tradicional" de la ciencia, en la cual "*se intenta dar fundamento a una posible ciencia de los ejercicios físicos o de la Educación Física reconociéndoles un objeto, un campo de estudio y unos métodos suyos propios (independientes)*".

Añade este profesor alemán, que en lo esencial esta Ciencia debe ser entendida como Ciencia pedagógica, siguiendo a Diem, y como parte de la Ciencia de la Educación. En este aspecto, se reitera a la Teoría de la Educación Física como teoría pedagógica. Presenta una digresión sobre algunas posturas de académicos en cuanto al tema del objeto de estudio de la Educación Física, entre los cuales se menciona a Altrock, Nattkämper, Zeuner, Scháffler, Bernett, Recla, Gabriel, Grell y Groll, todos representantes de la cultura física alemana.

Sintetiza el profesor Gruppe su reflexión, al enunciar que desde una perspectiva de Teoría crítica de la Ciencia, propone "*un objeto nuevo, el cual tiene un ámbito que va desde el movimiento humano y del hombre en movimiento o que se mueve hasta los ejercicios físicos y el deporte pasando por las posibilidades de formación que lo corporal encierra*" (1976: 17). Hace una crítica a su propia posición, anticipando las objeciones de los demás y sitúa a esta nueva ciencia entre las ciencias de la naturaleza y del espíritu.

Luego, en relación con el método a seguir, Gruppe dice que las ciencias no se *hacen* sino que se desarrollan. Surgen desde su propio ámbito al proponer su fundamentación de una manera científica y al aportar ideas cualificadas se consolida, pero también sigue un curso parecido al de otras ciencias, que han abordado cuestiones autónomas o que otras no habían estudiado. En este sentido, también complementa el autor germano, que una Ciencia no surge como tal, sino que surge como teoría. Y esta teoría se convierte en Ciencia, en tanto sea "*una ordenación sistemática de experiencias,*

conocimientos, resultados y datos generales que se refieren, aun cuando a veces desde puntos de vista diferentes, a un mismo objeto y guardan entre sí una relación sistemática de fundamentación" (1976: 21). En este aspecto, se reconoce que puede haber contradicciones, pero desde allí se generan nuevas teorías o hipótesis, lo que conlleva que la ciencia sea más adelante un orden de teorías con vida propia. En este sentido, se revela la importancia, no tanto del objeto, como sí del conjunto de planteamientos que de él se haga.

Esta visión alemana de 1965, situada como teoría pedagógica y a la vez científica, es considerada, al menos para iniciar el debate dice Gruppe, como *objeto y denominación* (1976: 28) de un campo de las Ciencias de la Educación. En esta teoría se asumen dos principios: uno, que para *ser en el mundo* se necesita una *existencia corporal*, y dos, que *el juego* es una forma original de la *existencia humana*. De esta fundamentación se desprenden tres aspectos centrales de los cuales se ocuparía la Educación Física:

- *De la realidad de la educación, la gimnasia, el juego y el deporte en su totalidad;*
- *De la actitud y el comportamiento individual y grupal frente a la realidad corporal; y*
- *Del campo educativo correspondiente a los niños y jóvenes, con todo lo que la institucionalidad amerita (normas, sociabilidad, etc.).*

Esta Teoría pedagógica de la Educación Física, propone el catedrático de Tübingen, tiene algunos puntos fundamentales:

- La Educación Física se centra en la realidad del hombre desde el punto de vista de su corporeidad, lo que implica estudiar las relaciones alma - cuerpo, la totalidad del hombre, y en general las relaciones del hombre con su cuerpo.

- La Educación Física deberá acometer el estudio del juego como forma fundamental de la existencia humana, en el sentido que propuso Huizinga como categoría vital, y de las teorías del juego, de lo lúdico, de lo artístico, de lo agonístico y de lo estético. En este punto la mirada antropológica será necesaria.
- La Educación Física deberá tratar las cuestiones relativas a su relación con la educación en general. Es decir, estudiar la importancia formativa de la gimnasia, del juego, del deporte y de la marcha y de sus implicaciones en la educación en general. En este punto, la visión sociológica aporta tanto como la perspectiva histórica a la problemática de la disciplina.
- La Educación Física tiene otro aspecto esencial que afrontar en su ámbito didáctico. La relación con la didáctica general, tanto como los asuntos de los fines, comportamientos y contenidos, deberán ser asumidos. En este subcampo, la Educación Física se podría reconocer como ciencia aplicada, ya que Gruppe no la explica.

La sustentación de la fundamentación de la Educación Física desde la relación del hombre con su cuerpo, de la importancia social del juego y la propuesta de tareas y objetivos para una Educación Física en una escuela renovada, como el análisis del problema de trabajar con la juventud se desarrollan posteriormente en la obra de Gruppe, en sendos capítulos. Se trata de reflexiones filosóficas, pedagógicas e ideológicas sobre las tareas de la Educación Física. Es una propuesta coherente con sus postulados iniciales de conformar una Teoría científica y pedagógica, en un momento inicial de desarrollo de teorías de la Educación Física.

Una propuesta reconocida en este recorrido de teorías de la Educación Física es la de José María Cagigal. Es amplia su obra, lo que hace difícil cubrirla en su totalidad, pero en este aparte se hace referencia inicial a su planteamiento de 1968, sobre el carácter

científico de la Educación Física. Luego se considerarán algunas otras posturas de este autor.

El Profesor Cagigal (1968: 7) empieza su reflexión sobre si la Educación Física es Ciencia, con una ubicación de esta disciplina académica en el campo de la Educación. Plantea una definición de educación y enuncia algunos momentos educativos, en los cuales juega un papel el educador, a quien dedica un aparte, en el cual dice que se necesita no solo erudición y cultura, sino intuición y tacto pedagógico. Pero también anota que la Educación no puede reducirse a un cúmulo de enseñanzas, lo cual califica de "*pecado intelectualista de nuestra tradición occidental*", sino que ésta debe atender a toda la persona y debería partir de una concepción de persona humana. Se aprecia ya una postura sobre la distinción de cultura física y cultura intelectual que más tarde emprenderá.

En lo que a la Educación Física concierne, el doctor Cagigal continúa con un análisis semántico del término griego *physis* y su evolución hasta llegar a la aplicación del vocablo a la persona humana. A continuación, plantea que en lo concerniente al ser humano, lo físico se refiere a la constitución y naturaleza del hombre y a la vez, a su aspecto exterior. Es en estos dos sentidos que se debería entender el adjetivo *físico* de la expresión *Educación Física*. Resalta (1968: 9) una definición de Educación Física, como "*arte, ciencia, sistema o técnicas de ayudar al individuo al desarrollo de sus facultades para el diálogo con la vida y consiguiente cumplimiento de su propio fin, con especial atención a su naturaleza y facultades físicas*".

Describe la Educación Física como un aspecto de la educación en general, nuevamente, la cual se encarga de la constitución física, la destreza, la armonía de movimiento, la agilidad, el vigor, la resistencia, etc. Sin embargo, se queja de la ubicación de esta Educación Física en su proceso de incorporación cultural como asignatura, la cual ha tenido muchas dificultades. Añade, también, un

espectro de posibilidades desde lo perceptivo, desde lo sensorial y del gesto físico.

Reconoce, el eminente profesor español, el surgimiento de enfoques y movimientos de Educación Física que considera fundamentales, entre los cuales cita a Le Boulch, Souviran, Picq, Vayer y Medau. Y plantea (1968: 10) la posibilidad de una asignatura denominada "*Educación Física de Base*", con un sentido nuevo, el de preocuparse por los orígenes físico-educativos de los esquemas académicos. Tal vez, sea una forma inicial de propuesta de incorporar un espacio de teorización sobre la Educación Física en la formación académica.

Pero, luego de esta presentación del tema de la Educación Física y de su ubicación educativa, el Doctor Cagigal plantea su pregunta central: *¿Ciencia?*, haciendo referencia a la Educación Física. Sintetiza, a partir de una revisión de estudios, que la Educación Física puede aparecer como Ciencia o como teoría de diversas maneras: como Ciencia subordinada a otras, condicionada a otras, relativamente independiente, absolutamente independiente y como Ciencia transversal. Reconoce el trabajo previo de Josef Schmitz acerca de "*El problema de la ciencia de los ejercicios físicos*", quien defendió el carácter de ciencia de la Educación Física. También, menciona a Gruppe, a Meinel, y otros que coinciden con la lista de Gruppe (Fetz, Altrock, Groll, Gabriel), destacando su labor en la construcción de la ciencia en el campo.

En este punto, el exclaustrado profesor reconoce que se está dando el proceso de acercarse a una teoría clásica de la Ciencia, en la cual se da importancia al sistema, a la delimitación metodológica, al contenido y al objeto (1968: 16). Realiza anotaciones breves sobre los primeros tres aspectos, pero se concentra más en el asunto del objeto de la ciencia de la Educación Física. Revisa autores como Müller, Zeuner, Carl Diem, Meinel y Stranali, para concluir que el objeto de esta Ciencia es: "*El hombre en movimiento o capaz de*

automovimiento, como ser móvil", que posteriormente resumirá así (1968: 21): "el hombre en movimiento o capaz de movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud". Finalizará este trabajo considerando el problema de la dispersión terminológica, asociándolo con el proceso de construcción científica.

Se aprecia en este esfuerzo de comprensión de un momento de la Educación Física, una relación filosófica e histórica de la disciplina, un análisis de su constitución científica desde la teoría, y un aporte inicial que luego madurará en la formulación de otras nuevas perspectivas de este profesor eminente.

En cuanto al fundamento antropológico, Cagigal afirmará que es sobre la inteligencia, la voluntariedad, la conciencia, la vivencia humana y la humanización de la experiencia corporal, que se debe entender esta dimensión de corporeidad. Sobre el movimiento, lo establece como la base de la subsistencia humana, el lugar de su percepción del mundo y de sí mismo, desde el cual el hombre construye su espacio.

En una de sus obras posteriores, *iOh Deporte i* (1981), Cagigal presenta una reflexión "a nivel de Filosofía de la Educación acerca de lo que hoy generalmente se entiende por Educación Física". Es decir, se ubica nuevamente en la Educación para su análisis de la Educación Física desde una perspectiva filosófica, antropológica, científica y relativa a su papel en una sociedad deportiva.

En su primera apreciación, se introduce en el problema de la enseñanza de los niños y su relación con la vida. Plantea que la Educación, al promover el aprendizaje, solo alcanza a motivar externamente y que los aprendizajes académicos de corte intelectual no son tan internamente apreciados por los aprendices. Afirma el profesor Cagigal, que "la acción no está justificada en sí misma, sino en un valor siempre relativo" (1981: 209), es decir, que los aprendizajes no serán permanentes, pues se atienden intereses distintos a los de los estudiantes.

En cambio, en otras asignaturas esto no sucede, como en el caso de las Artes. En ellas, los niños se expresan auténticamente y se aprecia una conducta en sí misma motivante. Igual se puede decir cuando el niño juega, canta, manipula objetos o se expresa moviendo su cuerpo. Se lamenta el español, que la sociedad patrocine la cultura intelectualista, tal vez recordando su idea de 1979, cuando enfrenta su análisis de la cultura intelectual y de la cultura física.

Propone entonces, que una educación corporal puede brindar la oportunidad de encontrar estas condiciones de vitalidad y motivación. Reconoce la posibilidad de aporte que tiene la corriente de la Psicomotricidad, si no se desvirtúa, a una renovación educativa. Comenta sobre el papel de la senso-percepción, del esquema corporal y de la acción en la construcción del pensamiento y de la emotividad. Luego, destaca la idea de la educación motriz, a partir de dos ejes: la capacidad de retroalimentación entre la maduración y el aprendizaje, y la capacidad del cerebro de auto regularse.

Concluye, este profesor del INEF de Madrid, luego de una revisión de hallazgos científicos de la época sobre enseñanza de la lectura, de la escritura, del auto concepto y del envejecimiento, y la enfermedad, que la motricidad tiene un papel en la tarea educativa general del niño, y que esto exigiría una profunda renovación de la Educación Física (1981: 229). La tarea de fijar fines y objetivos concretos para la disciplina, Cagigal la resume en los siguientes aspectos:

- La adquisición de una capacidad fisiológica,
- La integración psicofísica con un buen equilibrio personal,
- Adquisición de patrones básicos de movimiento,
- La elaboración del propio esquema corporal,
- El disfrute del ejercicio físico,
- La adaptación al medio físico (incluye el esquema espacial), y

- La integración con el mundo social, con conductas corporales aptas para la intercomunicación.

Un trabajo sobre teoría de la Educación Física que debe ser considerado en esta apreciación es el de Vicente (1988). Se trata de un escrito que responde a una visión estructural de la ciencia, con una consideración desde las Ciencias de la Educación, que el autor relaciona como próximas por lo conceptual, por los contenidos y por lo metodológico. Considera este autor (1988: 10) que es un proyecto científico que reclama para las Ciencias de la Educación Física un status característico y propio, en una doble dimensión: como proposición y como reivindicación.

En el marco de su propósito de hacer una reflexión teórica sobre la Educación Física, Vicente presenta una estructura de dos partes. En la primera revisa los orígenes y evolución de la Teoría de la Educación Física, desde las sociedades arcaicas hasta las propuestas actuales del momento. Desde una perspectiva pedagógica, muestra como en un comienzo las reflexiones sobre la teoría no se realizaban ni en lo filosófico ni en lo relativo a la cultura física. En dicha época la Educación Física se confundía con el proceso educativo. Luego, en la civilización helena se empieza la reflexión sobre la Pedagogía y sobre la Educación Física. Platón, Aristóteles y otros son mencionados como artífices de posturas frente a lo corporal y a lo gimnástico. Posteriormente, el imperio romano desarrollará nuevos pensamientos con Cicerón, Quintiliano y Juvenal, entre otros.

Esta tendencia de corte militar opacará la corriente que le precedía, dejando a la Educación Física en segundo lugar. Reconoce este profesor español, que el Renacimiento revive el sentido humanista y produce escritos sistemáticos sobre la Educación Física y su lugar en la educación en general. Menciona entre varios a Paolo Vergerio, Jerónimo Mercurial y Vittorio de Feltre. Afirma que algunos

grandes autores de esta época no se refirieron al tema de la Educación Física.

Deja el humanismo y reconoce en John Locke una postura de la Educación Física, de corte utilitarista, junto con una idea de Educación moral e intelectual. Avanza sobre el periodo de la Ilustración, al cual le atribuye la adopción de una perspectiva de formación ciudadana en un marco de utilidad pública. Antes de finalizar esta primera sección, presenta la revisión de las corrientes gimnásticas y el desarrollo del deporte en Inglaterra, tiempo durante el cual la Educación Física se afianza en el sistema educativo, pero avanza teóricamente al amparo de las corrientes educativas, muy ideologizadas y politizadas. No menciona Vicente la influencia del desarrollo de las Ciencias Naturales y los efectos de las tendencias fisiológicas y empíricas de dicho momento.

Finaliza con la valoración de las corrientes actuales de su momento, en las cuales reconoce que sus teorías se caracterizan por una indeterminación conceptual, que se refleja en la utilización imprecisa de términos. Reconoce el esfuerzo de Gruppe y de Cajigal en sus aportes a la Teoría de la Educación Física en el campo educativo y pedagógico.

En la segunda parte, el profesor de la Universidad de León, propone una teoría de la Educación Física como reivindicación científica interdisciplinar. Inicia con la propuesta de considerar la Teoría de la Ciencia como marco de referencia y luego sitúa a las Ciencias de la Educación Física en ese contexto, para finalizar con los problemas epistemológicos del campo al que hace referencia.

La consideración inicial sobre Teoría de la Ciencia (1988: 45-46) muestra un análisis etimológico del término teoría y la consideración sobre qué significa teoría científica, desde varios autores. Muestra que la teoría científica es en cierta manera una "forma" lógica que sirve para analizar y fundamentar el conocimiento, y afirma que la

Teoría de la Ciencia no puede abandonar su carácter filosófico, aunque se relacione con las distintas ciencias que le aportan.

La idea de *Ciencias de la Educación Física* la ubica Vicente en el contexto de una diversificación de la Ciencia Pedagógica y de las Ciencias de la Educación. Para la legitimación de la propuesta se pregunta si hay una identidad de tales ciencias, a lo que responde, que en primer lugar la Educación Física como objeto del conocimiento es manifiesta (1988: 50), es decir, es reconocida y explícita como tema de investigación científica, aunque no se encuentre totalmente independiente de los procesos educativos o humanos. Por tanto, es legítimo abogar por su caracterización y sistematización diferenciada de las Ciencias de la Educación. Además, continua la argumentación, que la propia Educación Física al ser objeto de estudio, ha ampliado el campo de muchas Ciencias Humanas, de la Educación y Naturales.

En cuanto a la ubicación de la Educación Física con las Ciencias de la Educación, Vicente acoge la idea de Quintana, de que las Ciencias de la Educación están divididas en dos grupos: las Ciencias de tipo factual (o fáctico) y las Ciencias "actuales" o prácticas. Las primeras intentan brindar interpretaciones del hecho educativo, y las segundas procuran mejorar la utilización de la intervención educativa en una sociedad, unas desde la perspectiva técnica y otras desde la ética. Desde la primera perspectiva, la Educación Física ha avanzado, construyendo la Sociología de la Educación Física, la Psicología de la Educación Física y sobre todo la Historia de la Educación Física. En el segundo campo, se reconoce un cierto avance que M. Vicente no considera igual al primero, exceptuando la Didáctica de la Educación Física. Pero además, desde la visión práctica, la Educación Física se encuentra frente al tema de la normatividad, o a lo que se refieren las prescripciones y regulaciones que están implicadas en la satisfacción de los objetivos educacionales.

Sobre el esquema que subyace en la anterior propuesta, se propone entonces que la Teoría de la Educación Física puede tener

diferentes tipos de racionalidad, de los cuales al menos tres son evidentes: teoría científica, guía de lo práctico o técnica y referente normativo ético. En síntesis, debe ser científica, lo cual se resuelve desde el método científico; debe proporcionar conocimiento ético (justifica la fusión de lo ético y lo técnico en una sola perspectiva); y debe aportar conocimiento técnico o tecnológico. Desde el campo científico se derivan las leyes del campo y desde el ámbito ético y técnico las normas de guía en la práctica. Esta idea es presentada en un esquema en su texto (1988: 74).

Una perspectiva francesa sobre la Teoría y la Práctica en Educación Física es la elaborada por Lamour (1989). En su texto presenta visiones sobre la teoría y sus relaciones con distintos campos del saber. Al final establece las relaciones de la teoría con cuatro relaciones de ella: con la Ciencia, con la Filosofía, con la Ideología y con la Intuición.

Sus preguntas básicas se orientan a clarificar de qué práctica se está hablando, si es la práctica del maestro o la del alumno o la que se refiere a un total de practicantes. Luego, se interroga sobre la teoría, aspecto que considera no bien visto por los profesores, porque en parte la aprecian como un lujo o como propuestas distantes de sus necesidades. Es decir, a la pregunta ¿qué propone usted?, los teorizantes no siempre tienen alternativas legítimas para ellos.

Propone Lamour una idea sobre el profesor de Educación Física y su estatuto social: El profesor de Educación Física es un interviniente sobre la motricidad humana dentro de un proyecto educativo (1989: 9), y como tal, es reconocido como un practicante educador, como otros serán practicantes artistas, o practicantes matemáticos. Por tanto, si quiere teorizar su práctica o explicarla, estará en el camino de la teorización. Los conocimientos constituidos por la ciencia no alcanzarán para recubrir toda la acción. De tal manera, se deberían identificar las teorías de la práctica pedagógica desde cuatro visiones esenciales: *la Ciencia, la Filosofía, la Intuición y*

la Ideología. Se trata de un esfuerzo de clarificación bajo un método dialéctico para acercar los campos del saber y del hacer.

Inicia el recorrido de su análisis con la práctica, desde dos visiones: una, desde el nivel del acto pedagógico en sí mismo, y la otra, desde el acto motor. En Educación Física, enuncia este francés, no se puede concebir la práctica educativa fuera de la práctica motriz, o el acto pedagógico separado del acto motor. Como también al acto motor, desde la acción pedagógica, se le debe reconocer su potente realidad.

Continúa su estudio con la relación entre práctica y experiencia, porque considera que cuestionarse sobre la práctica es hacerlo con la experiencia también. La experiencia la aborda desde el sentido común y en el sentido filosófico. En el caso del sentido común, la experiencia es abordar la realidad simplemente, pero la realidad investida por un sujeto. Es entonces un ser en el mundo de un modo inmediato (1989: 20). La experiencia, en el sentido filosófico, la considera este profesor, como una traducción de la inserción en el mundo. Por tanto, tiene que ver con los campos de la sensación (darse cuenta de), de la percepción (dar un sentido a), del lenguaje (describir los hechos) y la acción (actividad técnica o saber hacer con juicio). Concluye, que la práctica, es decir, ponerse en juego corporal y concretamente, ya sea en acción motriz, o en acción educativa, es total, y necesariamente influye en lo que se llamó la experiencia.

Sobre las ideas anteriores, el profesor Lamour (1989: 27), se interroga sobre cómo una teoría se pone a prueba. Siguiendo a Ladrière, dice que el método corriente para interpretar una teoría es construir un modelo, que confronte inmediatamente la teoría y la práctica. Entonces, los términos descriptivos de la teoría son puestos en relación con los componentes del modelo, tales como entidades, propiedades y relaciones. Así, los fundamentos de la teoría (axiomas) son verificados por los componentes del modelo. En cierta manera, entonces, el modelo es una forma de esquematizar la realidad

estudiada. Considera que el mayor obstáculo representado por la modelización de la realidad es su especialización, es decir, la asimilación de la realidad a estructuras. Adicionalmente, el usar modelos requiere observar, por lo que la observación es clave para establecer esta relación entre teoría y práctica.

Para mejorar el nivel de la práctica pedagógica, se requeriría manejar la dialéctica entre acción y observación, en primera instancia. Complementariamente, el bucle observación y reflexión se debe tener en cuenta, porque mejora el nivel de teorización. Finalmente, la Educación Física mejoraría, concluye Lamour, si la dialéctica teoría/práctica lleva a una idea de teoría ampliada a cuatro visiones (1989: 42).

Al asumir el tema de la Teoría, Lamour comenta que teorizar es una exigencia ancestral del hombre que comienza por el lenguaje. Citando a Gilles Gangrer, deja claro que el acceso al lenguaje es ya un inicio de teorización (1989: 43). Además, el lenguaje tiene la vocación de reemplazar la acción, o en todo caso, ambiciona *dar cuenta de...* Por tanto, lo intenta así pero no puede repetir estrictamente la experiencia concreta. De tal manera, se establece una reversibilidad del lenguaje, y de su manifestación verbal que es la palabra, con la experiencia. Esto sería una característica esencial de la antinomia que se establece entre ellos dos: el lenguaje y la experiencia.

Acota claramente este profesor francés (1989: 44), que la práctica tiene dos características esenciales: la acción es temporalmente dada, por lo que *no puede ser devuelta en palabras*, es decir, tiene un carácter de inembargabilidad en esta irreversibilidad; y *la acción es unívoca*, pues cuando se lanza un objeto no se puede sentir como si se estuviera saltando. En este campo, lo concreto de la acción se le ha sustituido por la abstracción del lenguaje.

Entonces, ¿qué es teorizar?, para este universitario del sistema francés. Plantea inicialmente una visión de la teorización general y luego una epistemológica. En la primera relaciona la teoría con distintas categorías, que aunque son parte de la tarea no representan en sí el concepto de teorización que el propondrá. En esta perspectiva general considera que la teoría es descripción, es conocimiento, es explicación, es generalización, abstracción y cientifización. En todas estas categorías proporciona ejemplos de las teorías del movimiento que se encuentran en Educación Física.

Respecto a la teoría científica, dice Lamour, que la teoría no se da inmediatamente, sino que es la última etapa del camino científico, si se considera un discurso lógico de la ciencia, dejando las aplicaciones científicas un poco de lado (1989: 52). Menciona dos formas de relacionarse con la teoría: a través de la inducción y de la deducción, desde las ideas de Popper y Aliotta. No menciona la abducción. Plantea que de los enunciados singulares o particulares se pasa a los universales, con justificaciones valoradas, porque se convertirán en teorías e hipótesis. Por ejemplo, de una realidad de "espacio" en el movimiento se puede pasar a un "modelo espacial", como lo han hecho la Psicomotricidad, el constructivismo y hasta Kant. Pero también, por otra parte, de un grado inferior de organización lógica del mundo de la experiencia, se pasa a uno de superior organización. Plantea (1989: 58) una estructura de la teoría científica desde esta perspectiva, en la cual los enunciados descriptivos, los prescriptivos y los teóricos se suceden en dos sentidos, dependiendo de si se está en proceso inductivo o deductivo. Relaciona las leyes con los hechos (explicarlos o predecirlos) y con los principios o hipótesis de base.

Considera algunas clasificaciones de las teorías científicas, entre ellas:

- La de Ullmo: teorías formales y estructurales.

- La de Granger: teorías descriptivas, provisionales y explicativas.
- Y la de Piaget: Teorías meta científicas, para científicas y científicas.

Entonces, Lamour (1989: 88) propone las formas en que la Educación Física podría lograr la teorización:

- Por medio de *un discurso científico y objetivo*, que acude fuertemente a las Ciencias de la Educación y que intenta otorgarle un estatuto racional.
- Por medio de *un discurso filosófico y normativo*, el cual siempre y en última instancia analiza la acción educativa, sus fundamentos y principios.
- Por *un discurso intuitivo*, que puede ser la introducción a una teoría más noble, es decir a uno filosófico o científico.
- Por *un discurso ideológico*, el cual se apoya en creencias y dogmas, que preconiza la tradición y conduce al oscurantismo y a la intolerancia.

Considera adicionalmente Lamour, que esta distinción parecería estar de acuerdo con que toda práctica es inseparable de otros tres factores: una meta, unos saberes y una teoría. Establece una correspondencia esquemática entre metas y filosofía, saberes y ciencia, y la teoría como conjunto de proyectos.

Concluye esta parte, diciendo que "*la Teoría acá no es en sí misma reducida a la Ciencia, ni a la Filosofía, sino que puede de otra parte discutirse*" (1989: 89). Así, para este francés, la teoría se define como proyectos que determinan, eventualmente sobre el papel, los comportamientos que, traducidos en actos, llegan a configurar la práctica.

3.6.- Ideología Científica en Educación Física (G. Canghilem).

Una pregunta que surge en esta investigación, cuando se menciona el tema de las ideas que influyeron en la construcción de una teoría, es el de si se trata de una "ideología".

Si se atiende inicialmente el cuestionamiento al sentido etimológico de la palabra, se puede examinar la pertinencia del comentario, ya que el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (2011) muestra que ideología proviene del griego *ἰδέα*, idea, y -logía. En un primer sentido sería: "*Doctrina filosófica centrada en el estudio del origen de las ideas*"; y en segundo término: "*Conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc.*".

Entonces se podría pensar que se trataría de un ejercicio investigativo, desde el segundo sentido etimológico, para poder analizar la influencia del conjunto de ideas fundamentales que caracterizaron una época de la Educación Física, desde la participación de una colectividad – académica - como la que constituye una Facultad de una Universidad.

En la otra dirección de comprensión del asunto, Canguilhem (2005), analista de la Historia de las Ciencias y en particular de las Ciencias de la vida, plantea el concepto de ideología científica, reconociendo su existencia desde la práctica de la Historia de las Ciencias y asignándole un valor en el proceso de construcción de la teoría de esa historia (2005: 43).

El mismo autor se cuestiona sobre la pertinencia de la expresión ideología científica y sobre su adecuación "*para designar y delimitar correctamente todas las formaciones discursivas con pretensión de teorías, las representaciones más o menos coherentes*

de relaciones entre fenómenos, los ejes relativamente duraderos de los comentarios sobre la experiencia vivida: ..." (2005: 45).

Para resolver estos interrogantes, el sucesor de Bachelard en el Instituto de Historia de las Ciencias en Francia, recorre el camino inicial del término ideología. Plantea que esta noción debe su origen a la popularización del pensamiento de Karl Marx. Considera que la ideología *"es un concepto epistemológico con función polémica aplicado a representaciones que se expresan en la lengua de la política, la moral, la religión y la metafísica"* (2005: 45).

Sin embargo, el profesor francés continúa el recorrido sobre el término, recordando que Cabanis y Destutt de Tracy habían acuñado el concepto como *"ciencia de la génesis de las ideas"* (2005: 46). Critica Canguilhem el inicio de este proyecto sobre la ideología, pues considera que se pretendió tratar las ideas como fenómenos naturales de manera positivista, pero que por el contrario, aquellos que impulsaron tal noción, los ideólogos, eran *"liberales, antiteólogos y antimetafísicos"* (2005: 46).

Nocera (2009) hace también un análisis del contexto de surgimiento de este concepto de ideología. Sitúa el asunto en un momento en el que se problematizaba la condición del sujeto, su origen natural y la relación social que permitía plantear el desarrollo de sus facultades mentales. En otros términos, en una situación en la que *"la reflexión sobre el conocimiento implicaba también la indagación en torno a la sociedad, su origen y su funcionamiento"* (2009: 3).

Dice Nocera que en la época de la Revolución Francesa, Destutt de Tracy formalizó su proyecto *"Éléments d'idéology"* (1801, 1805, 1811) en cuatro volúmenes, que fueron desarrollados en la primera década del siglo XIX. Concluye, el catedrático de la Universidad de Buenos Aires, que *"La Ideología es esa matriz cuya materialidad sólo puede ser comprendida y desagregada a través del análisis del lenguaje, tanto sea como acción de juzgar o como acción de deducir"*

(2009: 16). Esta aseveración demuestra, como lo hace a través de su artículo, que en el surgimiento del término hubo una base lingüística, pero que no era de tipo descriptiva, sino que más bien atendía el estudio del orden social. Acota Nocera (2009: 16), como también lo hace Canguilhem (2005: 46), que los procesos de la Revolución francesa no permitieron su desarrollo. Añade el profesor suramericano, que posteriormente el surgimiento de la Sociología opacaría tales concepciones.

Althusser trabajó también en la conceptualización del término ideología y Canguilhem le reconoce su papel (2005: 9). En una de sus obras: *Ideología y aparatos ideológicos del estado* (1976), Althusser establece una posición sobre el tema. Este autor acepta la génesis del sentido de ideología como objeto de la teoría (general) de las ideas (1976: 47). Aclara inicialmente este filósofo francés, aunque nacido en Argelia, que Marx al asumir el término ideología, lo concibió como "*el sistema de las ideas, de las representaciones que dominan el espíritu de un hombre o de un grupo social*" (1976: 46). Pero luego le critica, al referirse a los *Manuscritos* de Marx, pues considera que allí no hay una teoría marxista sobre la ideología.

Althusser admite entonces la ideología como una denominación general, sobre la cual sostiene inicialmente dos tesis y una tercera que aparece aquí:

1ª. "*La ideología representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia*" (1976: 52);

2ª. "*La ideología tiene una existencia material*" (1976: 55). Luego añade una tercera tesis, que denomina central:

3ª. "*La ideología trata a los individuos como sujetos*" (1976: 61).

Afirma (1976: 62) que toda ideología se realiza por el sujeto y para sujetos, explicando que la ideología constituye a los individuos en sujeto. Solo que estos no se dan cuenta en el proceso y se llega a vivir "espontáneamente" o "naturalmente" en ella.

Entonces, sostiene Althusser (1976: 63) que la misma ideología debería hacerse evidente, brindar señales, de manera que se la pueda reconocer. Así, se crean dos instancias: la de reconocimiento ideológico y la de desconocimiento. Solo que este seguidor de Marx concluye, que ese estado de conciencia de reconocerse en la ideología no proporciona el conocimiento (científico) del mecanismo de ese reconocimiento. Es decir, que se reconoce estar en la práctica de una ideología, pero no se avanza en más (1976: 65). Aunque sucede una contradicción, ya que los que están en la ideología se creen por definición fuera de ella. Este fenómeno lo denomina Althusser la denegación, que es una práctica del carácter ideológico. Antes de abordar el asunto de la ideología religiosa, última parte de su texto en el cual hace un análisis de tal ideología, este escritor dice que: *"Es preciso estar fuera de la ideología, es decir, en el conocimiento científico, para poder decir: yo estoy en la ideología (como caso excepcional) o yo estaba en la ideología" (como caso general), (1976: 67).*

Si se examina el texto de Marx y Engels (1994) sobre *La Ideología Alemana*, se encuentra que allí se parte de que *"Hasta ahora los hombres se han formado siempre ideas falsas acerca de ellos mismos, acerca de lo que son o deberían ser" (1994: 30).* Aunque el planteamiento del texto es extenso y aborda toda una teoría, se puede poner de presente lo siguiente: *"Determinados individuos, que, como productores, actúan de un determinado modo, contraen entre sí estas relaciones sociales y políticas determinadas" (1994: 39).* Es decir, se sitúa el problema en las relaciones de producción, que van a configurar organizaciones sociales y políticas de distinta índole, como las tribus, las ciudades o los gremios. Este proceso se da *"... bajo determinados límites, premisas y condiciones materiales, independientes a su voluntad".*

Más adelante, se afirma que *"Y si en toda la ideología los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en una cámara*

oscura, este fenómeno responde a su proceso histórico de vida,..." (1994: 40). Al parecer, Marx y Engels consideraron que en las relaciones de producción, las organizaciones sociales y políticas, adoptan premisas - que se denominan ideologías - pero que no reflejan sus condiciones reales de trabajo y existencia, aunque provengan de su devenir histórico. Al mismo tiempo, reconocen variadas ideologías, como *"la moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología"* (1994: 40).

La situación de las ideologías en la superestructura, la sintetiza Althusser (1976: 19) cuando describe la estructura de toda sociedad

"como constituida por los <niveles> o <instancias articuladas> por una determinación específica: la infraestructura o base económica (unidad de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción), y la superestructura que comporta dos <niveles> o <instancias>, el jurídico - político (el derecho y el estado) y la ideología (las diferentes ideologías religiosas, morales, políticas, etc.)" [Subrayado de esta tesis]

Canguilhem (2005: 47) parte de una perspectiva cercana, pues considera que en el sentido que Marx asume del concepto original, *"conserva una inversión de la relación entre el conocimiento y la cosa"*, que aunque se inició como una intención de perspectiva científica natural sobre las ideas, resultó en un desconocimiento de la relación con lo real. Plantea que Marx y Engels en *La Ideología alemana* oponen la ciencia económica - prototipo de la ciencia para él - a las ideologías políticas, jurídicas, económicas y religiosas. Por tanto <Ideología científica> sería una tautología. Sin embargo, Canguilhem se aleja un poco cuando critica esta postura, puesto que considera que se hace una semejanza entre un discurso ideológico como el de la economía que Marx planteó, y el discurso "verificado" de las ciencias de ese momento (electromagnetismo o mecánica celeste, por ejemplo). Añade que el uso de los saberes derivados de estas ciencias naturales, pueden dar lugar a situaciones económico-

sociales que afectan el contexto, pero que no determinan el método de tales ciencias.

En respuesta a esta situación planteada por Marx, Canguilhem se interroga sobre la posibilidad de dar un sentido al concepto de ideología científica (2005: 49). El autor francés propone que se considere que en el estudio de una ciencia en su recorrido hacia el futuro, ciertos hechos del discurrir científico y de sus racionalizaciones anteriores se requieren. Que de ser así, la historia de las ciencias debería incluir una historia de las ideologías científicas reconocidas como tales (2005: 50). Adopta la concepción de ideología científica como *"cierto tipo de discurso paralelo a una ciencia en vías de constitución y a la vez instado a anticipar, por exigencias de orden práctico, la culminación de la búsqueda"* (2005: 80).

Algunas características de las ideologías científicas se pueden extraer de las que propone Canguilhem (2005: 57):

a. Son sistemas explicativos, cuyo objeto es hiperbolizado con respecto a la norma de científicidad que se le aplica en préstamo.

b. Siempre preceden a una ciencia en el campo en el que ésta llega a instituirse; pero se apoyan en una ciencia que le sostiene desde un campo lateral.

c. No es falsa ciencia. Es una creencia que *"se le van los ojos"* tras una ciencia ya instituida, a la que se le reconoce su prestigio.

Aun cuando hay muchas aplicaciones, ejemplos o explicaciones desde las Ciencias de la Vida en las obras de Canguilhem, uno de sus ejemplos enseña que *"Ninguna denominación es inocente o neutra"* (2005: 114), cuando explica, que al introducir el término *"economía animal"* el médico inglés Charleton (1619-1707), se desencadenaron una serie de utilizaciones del término, que se ubicaron en los distintos estudios de las leyes de los cuerpos organizados hasta los de las sociedades humanas. Esta idea dio paso al *"regulador"*, elemento que permitía subir en la escala de abstracción. De tal manera los asuntos

de lo viviente se ocuparon de tales reguladores. Esos tres reguladores eran: *“la respiración, que produce el calor animal; la transpiración, que mantiene la temperatura en el grado fijado por la naturaleza [...], y la digestión, que restituye a la sangre las pérdidas debidas a la respiración y la transpiración”* (2005: 115). Acaso, ¿no llegarían al campo de la Educación Física estos aspectos derivados del concepto de la regulación? ¿No será que en el término “calentamiento” – que la Educación Física usa – habría algo de esa ideología científica, acuñada en época de Lavoissier?

Es posible entonces, preguntarse si la Educación Física al asumir teorías, técnicas y métodos de otras ciencias en un momento determinado de su desarrollo, se transforma en una ideología científica, en el sentido que se anota en esta concepción. La respuesta puede ser afirmativa, en tanto que, como dice Canguillem, *“hay una ambición explícita de ser ciencia, a imitación de algún modelo de ciencia ya constituida”* (2005: 51). En cierto sentido, en la disciplina se asume positivamente la función de la ciencia, pero no se hace lo mismo con sus exigencias metodológicas u operativas. Se aspira a tener el lugar de la ciencia, aunque cuando la ciencia llegue allí, no encontrará lo que la ideología buscaba. Como propone Canguilhem, la ideología finaliza *“cuando el lugar que ocupaba en la enciclopedia del saber se ve investido por una disciplina que da pruebas, operativamente, de la validez de sus normas de cientificidad”* (2005: 50).

Como sucedería en el caso de la Educación Física, al asumir el concepto de “esquema corporal” de la Psicomotricidad, apropiarlo como técnica de enseñanza y objetivo de desarrollo infantil, pero no incorporar los estudios sobre la neurociencia y su relación con la motricidad. O, quizás, como cuando las nociones de tiempo y espacio se convirtieron en el tema de la Educación Física, relacionadas para contribuir a la estructura de la mente, se asumen las ideas de Einstein. Aczel (2009: 67) reconoce que este científico alemán

"deconstruyó la física al adoptar una nueva forma de observar el espacio, el tiempo y sus propiedades, y redefinir el concepto de estructura,...". Pero también resalta el papel del grupo matemático Bourbaki en la difusión del concepto de estructura y de la teoría de conjuntos (2009: 89), que posteriormente permitió el desarrollo del estructuralismo no solo en las matemáticas, sino también en otras áreas como la Filosofía, la Lingüística y la Antropología.

Piaget, por ejemplo, al hacer el estudio de la noción de espacio (2003:125) en el niño, propone que su surgimiento, en la etapa del desarrollo sensorio motriz, depende de los movimientos y su organización progresiva, y que estos tienden "*hacia una estructura de grupo*". Se puede ver que no solo manejaba la idea de espacio, sino la de estructura, y la de grupo, que los matemáticos de Bourbaki habían propuesto junto con el de estructura. Estas ideas llegan a la Educación Física también, ya que la estructuración de las nociones de tiempo y espacio se convirtió en tema importante en la época de la Psicomotricidad en la Facultad. También Meinel (1971: 112), desde el campo de la Educación Física, en su *Teoría del Movimiento* se refiere a las características de la dinámica deportiva y establece la idea de estructura espacio temporal del movimiento, para hacer referencia a sus fases.

Más aún, también admite Canguilhem, profesor de La Sorbonne, que en la Historia de las Ciencias algunos descubrimientos científicos pueden desembocar en ideologías, que se convierten en obstáculos. Pero que también puede suceder, que un trabajo teórico en sus inicios no pueda alcanzar las pruebas que lo validen e instituyan, entonces puede adquirir la forma de una ideología. Concluye este historiador de la Biología "*una lección de alcance general para la historia de las ciencias*" (2005: 137), que puede ser conveniente resaltar. Mencionando a Darwin, quien había dicho que para ser buen observador había que ser buen teórico, sostiene que:

“Ninguna práctica puede proporcionar a una teoría datos teóricamente explotables y validos, si la teoría misma no ha inventado y definido en primer lugar las condiciones de validez según las cuales los datos han de ser recibidos. Esto significa que una investigación respaldada en una práctica ya ejercida debe ser ante todo conceptualizable para poder dirigir esta práctica, en vez de ir tras ella. Si es muy cierto que a menudo hay distancia de la teoría a la práctica, no lo es menos que ninguna práctica funda por si sola una teoría, ni en biología ni fuera de ella” (2005: 137).

Probablemente, formular teorías para examinar las prácticas sea conveniente en Educación Física, si se admite la propuesta de Canguilhem. Tal vez, las prácticas en la disciplina no hayan cambiado tanto, pero los observadores deberían cambiar sus perspectivas de reflexión sobre el sentido que examinan en ellas. Al asumir en Educación Física postulados de otras ciencias, como se hizo en alguna época, no se incorporaron nuevas teorías que hubieran permitido la observación de hechos nuevos. La operación se vuelve técnica, operativa, pero no investigativa.

La solución a estas circunstancias podría estar en lo que el antecesor de Foucault dice sobre los acontecimientos en las Ciencias de la Vida en el siglo XIX. Afirma Canguilhem que los problemas planteados en dicho momento *“no podían hallar solución más que por un cambio de escala del objeto de estudio y por una nueva manera de formular las preguntas”* (2005: 151). Aunque el campo sea el de las Ciencias de la Vida, es necesario reconocer cómo avanzó la Biología de ser descriptiva (taxonomías) al Darwinismo (deducciones), luego a los aparatos de detección (microscopios) y las matematizaciones (Biofísica y Bioquímica). En Educación Física se ha avanzado gracias a otras ciencias y sus desarrollos, pero podrían replantearse las maneras de investigar y la dimensión de los objetos de estudio.

Por otra parte, en sentido histórico, es necesario reconocer las vueltas y revueltas que una ciencia recorre en su transcurrir

científico. Parafraseando al autor galo, diríamos que la Educación Física ha recurrido a las nociones de ejercicio, prácticas psicomotrices, umbral de lactato, capacidades físicas, movimiento humano, deporte, entrenamiento, salud, cuerpo, y actividad física. Ha estado al amparo de la Psicología, de las Ciencias de la educación, de la Didáctica y de la Pedagogía. Ahora, asume discursos de la Antropología y la Sociología. Si miramos con cuidado estos caminos, podríamos cumplir con lo que Canguilhem propone: *"La historia de una ciencia marraría sin duda su objetivo si no lograra representar la sucesión de tentativas, atolladeros y reanudaciones cuyo efecto fue la constitución de lo que esa ciencia tiene hoy por objeto propio"* (2005: 154).

En otro de sus textos Canguilhem dice que: *"Hacer la historia de una teoría es hacer la historia de las vacilaciones del teórico"* (2009: 16) y añade posteriormente que:

"Es un esfuerzo por investigar y dar a entender hasta qué punto ciertas nociones, actitudes o métodos superados fueron, en su época, una superación, y ver, por consiguiente, que el pasado superado sigue siendo el pasado de una actividad para la cual debe mantenerse el calificativo de científica" (2009: 17)

Aunque no es la intención entrar de lleno en la Historia de las Ciencias como correlato de esta Tesis, es claro que el tema ha llegado a tocar este campo. De tal manera que se asume en parte la tesis de este francés, que sostiene que la Historia de las Ciencias no solo se aplica al objeto, sino que también se relaciona con *"la no ciencia, con la ideología, con la práctica política y social"* (2009: 21).

Se reconoce también que Habermas (2010), en alemán en 1968, revisó el tema de la *"Ciencia y la técnica como ideología"*, criticando el concepto de "racionalización" de Weber y Marcuse, para llegar a proponer sus ideas sobre la relación *"Conocimiento e interés"*. Pero en este caso se trata de cómo el progreso científico-técnico de la época se convierte en instrumento de legitimización de

las relaciones de producción, y desarrolla un cierto dominio del hombre por determinada clase social, impidiendo la emancipación de otras clases.

**CAPÍTULO IV.- IDEAS EMERGENTES EN
LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA DE
LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL ENTRE 1975 Y 2000.**

4.1.- Contexto de la Facultad en 1975.

La Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional fué la primera Facultad de Educación Física universitaria de Colombia. Tiene sus orígenes en la *Escuela Nacional de Educación Física* creada en 1936, la cual experimentó algunas transiciones en su denominación, estatus y ubicación, hasta que en 1962 fue incorporada orgánicamente como Facultad a la *Universidad Pedagógica Nacional*.

Tal proceso de inclusión tardó algunos años, pues aunque la norma se expidió en 1962, a la planta física solo se integra en 1969. De acuerdo con el Profesor Ángel H. Vaca (1993), autor de *La Historia del Alma Mater*, esta etapa corresponde a la sexta que sufre la Escuela Nacional de Educación Física en su proceso de evolución hacia la Universidad, hasta lo que actualmente es la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica (1993: 9). Desde la perspectiva del historiador de la Facultad, estas etapas de evolución de la Facultad son:

- I Etapa: Antecedentes históricos.
- II Etapa: Creación del Instituto Nacional de Educación Física.
- III Etapa: Vinculación a la Universidad Nacional.
- IV Etapa: Incorporación a la Escuela Normal Superior.

V Etapa: Escuela Nacional de Educación Física.

VI Etapa: Incorporación a la Universidad Pedagógica Nacional.

En relación con este devenir, se pueden considerar los siguientes momentos de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de la propuesta de Vaca:

1.- *Creación de los estudios en Educación Física y desarrollo inicial universitario, el Instituto Nacional de Educación Física (INEF).*

Afirma Vaca (1993: 11), que a raíz de la promulgación de la Ley 80 de 1925, se genera la necesidad de formar educadores en el campo, porque se incluye en un "*Plan Nacional de Educación Física*" la obligatoriedad de incluir la asignatura de Educación Física en los colegios de primaria, de secundaria y en las universidades.

Este propósito se ve retrasado por razones políticas y sociales, pero se empieza a concretar con el Decreto 1972 de Diciembre de 1933. En él se determina que la Educación Física se incluyera formalmente en el currículo escolar. Más aún, en 1935, con las ideas del chileno Candelario Sepúlveda, se organiza en Agosto del mismo año el "*Curso de orientación en Educación Física*", con el apoyo de docentes universitarios, en su mayoría de la Universidad Nacional. Se debe aclarar que la Ley 68 de 1935 determinó que los estudios profesionales deberían formar parte de la Universidad Nacional. En el año 1936, el 25 de Junio, el Doctor Alfonso López Pumarejo, Presidente de Colombia, expidió el Decreto 1528, con el cual se creó el Instituto Nacional de Educación Física. De tal manera se iniciaron la formación universitaria de los profesores de Educación Física, al amparo de la Facultad de Medicina.

Sin embargo, algunos inconvenientes con estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional, forjaron una tensa situación, que desembocó en la separación del INEF de esta facultad y se trasladó, el 22 de Septiembre de 1937, a una casa cerca de la Plaza de Bolívar en Bogotá, con dirección carrera octava, número nueve noventa y tres.

2.- *Escuela Normal Superior.*

En 1942, con el Decreto 166 de Enero 27, el INEF fue incorporado a la "*Escuela Normal Superior*", encargada de la formación de profesores. Se trasladó al edificio de la calle 14 con carrera 16 en Bogotá y se creó en la Normal Superior la "*Sección de Educación Física*", para la formación de profesores en este campo. Se pueden destacar como directores al Padre *José Mosser* y al español *Manuel Usano*.

En este periodo anota Vaca (1993: 183), con el Decreto 163 de 1949, se establece la concesión del título de Licenciado, a quienes culminen sus estudios en la Normal, incluidos los de Educación Física.

3.- *Escuela Nacional de Educación Física.*

La Escuela Normal Superior, que había albergado la formación de licenciados en Educación Física, llegó a su fin en 1950. La sección masculina se localizó en Tunja, la femenina se dejó en Bogotá, y la formación de profesores en otros campos permaneció en Bogotá.

Comenta el profesor Vaca (1993: 11), que con un proceso incierto desde 1950, la formación de profesores de Educación Física se aclara en 1952. El 22 de Abril de este año se expidió el Decreto 1052, para crear la "*Escuela Nacional de Educación Física*", que administrativamente dependía del Ministerio de Educación Nacional y allí, se organizó un Departamento Nacional de Educación Física. La formación se separó en femenina y masculina, a la vez que fijó en tres años la duración de los estudios.

La sección femenina empezó su funcionamiento en la calle setenta y cuatro, número cuatro veintitrés, bajo la dirección de la española Mercedes Maza. La sección masculina se localizó en la parte alta del Parque Nacional de Bogotá, un sitio de difícil acceso y en instalaciones precarias. En 1953 se creó la Universidad Pedagógica de Colombia en Tunja y a ella se incorporaron la Educación Física de Tunja y la femenina de Bogotá.

En 1959, se creó la Universidad Pedagógica Femenina, con sede en Bogotá. A ella se le integró el Instituto Pedagógico Nacional y el Instituto de Bachillerato. Así, la reunión de las dos secciones de Educación Física se da en forma particular, al amparo del Decreto 1013 del 6 de Abril de 1959, que incorpora a la Universidad Pedagógica Femenina nuevamente la Educación Física.

4.- *Incorporación a la Universidad Pedagógica Nacional.*

Dice Vaca (2000: 72), que en 1962, mediante Decreto 2188 del 2 de Agosto, se nacionalizó la Universidad Pedagógica Femenina y se le designó como "*Universidad Pedagógica Nacional*" y a ella se le incorporó la Escuela Nacional de Educación Física. Sin embargo, continuó funcionando en las instalaciones del Parque Nacional de Bogotá. Ese mismo año se le otorgó el carácter de Facultad de Educación Física y Salud.

Durante el periodo 1962 y 1969, la Facultad de Educación Física desarrolló sus labores en distintas sedes y fue conducida por diferentes Decanos. El primero de ellos fue el profesor Numael Hernández (1963 - 1966), el Doctor Antonio Pinto Barajas (1966 - 1967) le continuó en la labor y Ángel H. Vaca (1967 - 1969) fue el tercero de este periodo. En 1969, la Facultad pierde su carácter como tal, por la reestructuración de la Universidad, y adquirió el de Departamento (Académico), obedeciendo a una política nacional de organización y estructuración de las universidades en Colombia. Como Jefe de Departamento fue designado el Profesor Vaca, antiguo Decano.

Durante esta etapa inicial universitaria (la segunda oportunidad de estar en la Universidad la formación del profesional en Educación Física), la orientación académica presentaba ciertas características, como se puede apreciar en la distribución de las áreas de los estudios principales de Educación Física.

El plan estaba constituido por 60 créditos en futura docencia, formación en educación con 30 créditos, materias de requisito 16 y

cultura general con 15 créditos (1993: 84). En el primer grupo, es decir, en las asignaturas del grupo de futura docencia, estas se repartían de la manera siguiente: 24 créditos para Gimnasia, 24 créditos para Deportes y 12 para Recreación. En el último grupo, o sea en las de requisito, se incluían la formación biológica general, la Biología humana, la Fisiología general (pues no se había incorporado la especialización de su aplicación al ejercicio), y la educación para la salud, con 16 créditos como ya se mencionó. Un crédito correspondía a tres horas de clase semanal, durante dieciocho semanas.

En esta forma, se puede apreciar cómo la situación se balanceaba entre la formación en educación con la de futura docencia. Lo concerniente a la formación específica en Educación Física tenía casi 2,5 veces créditos más que la formación en educación. De otra parte, la formación en Gimnasia y en Deportes era considerable, pues disponían de 48 créditos de 121.

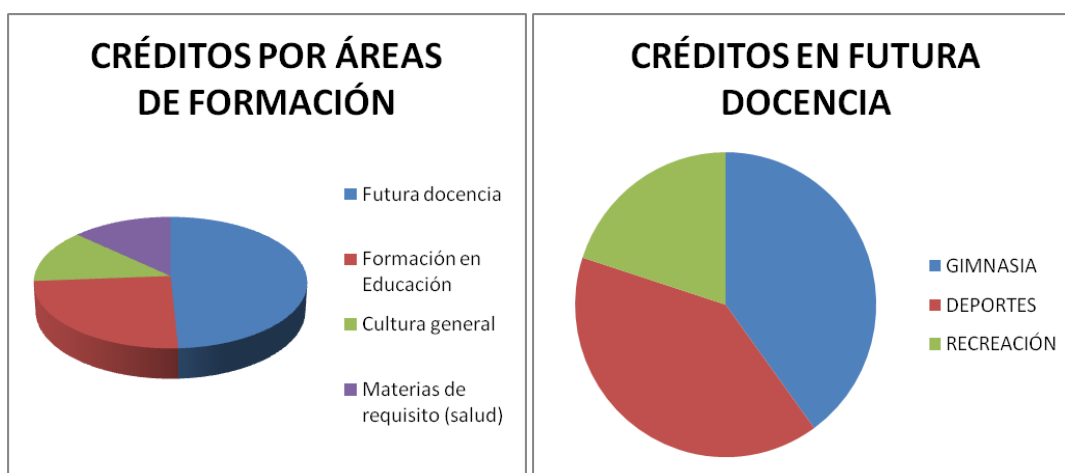


Figura 3. Créditos de formación y futura docencia (Específicos de Educación Física)

Dice el profesor Vaca, al respecto de la consideración académica que se tenía de la Educación Física, que *“Por ese tiempo, ya la carrera era considerada como un factor cultural indispensable para lograr la salud física, mental, el rendimiento en el trabajo*

intelectual y manual" (1998: 72). En estos aspectos se fundaba entonces la perspectiva de la formación en Educación Física y de allí su orientación teórica, que aunque no sea clara o explícita en textos o artículos, se refleja en la constitución curricular. La formación que se buscaba, por ejemplo, en la reforma del plan de estudios de la época del Decano Vaca, perseguía formar un licenciado con mejores recursos pedagógicos y técnicos en el aspecto gimnástico, recreativo y deportivo. Es decir, se mantenía la estructura de la Educación Física constituida por los elementos de Gimnasia, Deportes y Recreación.

Además, la Educación Física mantenía conexiones con el desarrollo en la América Latina, pues albergó el "*IV Congreso Panamericano de Educación Física*" (1968). El propósito de formar profesores de Educación Física se orientaba hacia la educación media. La investigación era incipiente y se mencionaba como un anhelo, pero no había realizaciones concretas ni metodologías en discusión. Se insistía en alcanzar los objetivos propuestos en el IV Congreso Panamericano de Educación Física, que se relacionaban con el incremento de la energía vital y la salud física, con la perspectiva de la eficiencia en el quehacer físico, sobre una base orgánica funcional y con la búsqueda de vigor orgánico; también con la educación del movimiento, con el dominio de las acciones físicas básicas (empujar, sostener, etc., es decir, las formas básicas de movimiento); la búsqueda de la economía del esfuerzo y del movimiento mediante el entrenamiento; y la capacitación en aspectos que permitieran la corrección postural y motriz en personas con condiciones especiales (1993: 80).

La época no era tranquila socialmente, pues había mucha agitación política en las Universidades y la consolidación de unas instalaciones físicas adecuadas para la Facultad era un problema, que se resolvía muy lentamente por parte de la Universidad y era motivo para sumar en las banderas de reclamo estudiantil de tal momento. El profesor Vaca, historiador de su proceso, dice que "*Esta época fue*

de intensa actividad política revolucionaria por parte de los estudiantes y la regularidad académica sufrió considerablemente en toda la Universidad,..." (1993: 88).

En dichos momentos, la Educación en general se afectó, ya que en 1968 los colegios fueron organizados para alojar dos *jornadas* escolares o tres en un mismo día, para lograr mejorar la cobertura sin construir nuevos colegios. Este hecho afectó notablemente la estructura y calidad educacional de los colegios y también a la Educación Física, que se vio obligada a adoptar horarios de *bloque* de dos horas, lo que redujo en muchos colegios la frecuencia semanal de clases de Educación Física.

El país se comprometió con la organización de los *Juegos Panamericanos* de 1971 en la ciudad de Cali. Este hecho de singular importancia provocó una tendencia general de participación deportiva, junto con el interés académico de su estudio. Se traduce el interés por el Deporte en la decisión estatal de crear una entidad que se encargara de las directrices del Deporte en Colombia. En 1968, mediante Decreto 2743, el Gobierno colombiano creó el Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte, COLDEPORTES, al que se le asigna la responsabilidad de desarrollar, coordinar y financiar el deporte y la recreación en Colombia.

A la Educación Física se le deja bajo la tutela del Ministerio Nacional de Educación, pero se crea una Comisión Nacional de Educación Física, la cual debería velar por su fomento y mantener las relaciones con el Deporte y la Recreación. Luego de los Juegos Panamericanos, las instalaciones que los albergaron permitieron la creación de una institución de capacitación deportiva, que poco a poco se convirtió en la *Escuela Nacional del Deporte* (Botero: 2009).

Se realiza en colaboración con la *Asociación de Profesores de Educación Física* el *Primer Curso Internacional de Educación Física* (1971). El Profesor Alberto Gómez Moreno, egresado de la Escuela Nacional de Educación Física es pieza clave en su realización. En

dicho curso, anota el Profesor Vaca, participan algunos profesores argentinos como Alberto Dallo, Beatriz Ramos, Mariano Giraldes y Jorge Gómez. En esta forma ya se comienzan a caracterizar las relaciones internacionales de la Facultad, que serán definitivas en su orientación epistemológica. Es decir, la Gimnasia que tuvo su influencia primaria no se abandona, sino que se mantiene, pero se incorporan los giros que ella afronta, como la Gimnasia Moderna, al dejar las corrientes analíticas suecas.

Los comienzos de la Educación Física en Colombia tienen raíces alemanas, ya que al fundarse el Instituto Pedagógico Nacional, institución de la cual emergió la Universidad Pedagógica por transformación, se siguen pautas germanas en toda su estructura, finalidades y guía, incluso en la orientación de la Educación Física. La primera directora del Instituto Pedagógico fue la Doctora Radke, profesora de origen alemán, que junto con algunos profesores de su país organizaron y desarrollaron esta Escuela Normal para la formación de maestros en 1927, siguiendo las instrucciones del Ministerio de Educación colombiano.

Los primeros maestros egresados de esta Normal, tenían una clara formación en Educación Física, la cual incluía un programa de esta área basado en Gimnasia y Deportes para desarrollar en la escuela primaria de la época. Profesores del Instituto también llegaron a ser profesores y dirigentes influyentes en las tendencias de Educación Física que se instauraron en los albores de la disciplina en Colombia. Se reconoce al profesor Hans Huber, por ejemplo, quien condujo las primeras clases de Gimnasia en Colombia, asesoró y trabajó con el Ministerio de Educación en la difusión de las ideas sobre Gimnasia y Deporte en el País.

En 1971, se presentó una nueva propuesta de Alemania para apoyar el desarrollo de la Educación Física en Colombia, auspiciada por el gobierno colombiano y el alemán. La Universidad Pedagógica, representada por el Departamento de Educación Física, recibe la

visita del Doctor Van Der Shoot y se inician unas conversaciones para el proyecto de cooperación. Este denominado *Convenio Colombo Alemán* se esperaba para 1972, dice el llanero Vaca (1998: 87), sin embargo nunca se desarrolló en Bogotá en la Universidad Pedagógica, sino que por intermediación de COLDEPORTES llegó a la Universidad de Antioquia, en Medellín. El carácter de este proyecto se manifestó con una orientación deportiva, la cual se acoge en los departamentos de Antioquia y el Valle, donde se desarrollarán corrientes epistémicas relacionadas con la Fisiología del ejercicio (Antioquia) y con las Ciencias del Deporte (Valle).

Se inició entonces un convenio con la Universidad de Iowa, el cual permitió especializar a profesores del Departamento de Educación Física, como la Licenciada Mary Ruiz, quien se dedicó en su tema de Maestría a la Fisiología del esfuerzo, tema que será relevante en el desarrollo de la Teoría de la Educación Física posterior, y el profesor Fernando Uribe de Broc, quien conoció los aspectos de la Kinesiología en la Universidad americana. También, se conocen las ideas americanas sobre el Fitness y el Test de la AAPHERD.

Las condiciones socio-políticas del país, como las anota Pinillos (2006), se mueven alrededor del final de un gran pacto que influyó notablemente en el clima de violencia que sufrió la población colombiana, para lo cual se organizó y acordó el denominado *Frente Nacional*; la culminación de la *Alianza para el Progreso* (amplio convenio con el gobierno norteamericano del Presidente Kennedy); la tercera misión alemana en Educación Física; y el concepto de Planeación y Desarrollo de la reforma constitucional de 1968 (El Departamento Nacional de Planeación no incluirá el aspecto de Educación Física hasta luego del año 2000, pero en educación sí va a influir).

El Departamento de Educación Física se convierte entonces en un escenario de formación de profesores, que no solo ingresan al mercado laboral docente, sino que se vinculan como profesores

universitarios en distintas partes del país, fundando y desarrollando programas de formación de Licenciados en Educación Física en las diversas Universidades del país. A raíz de esta participación de los distintos egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, que se inicia a mediados de los años 70 del siglo pasado, el emérito profesor Vaca denominó a la Facultad de Educación Física como el *Alma Mater* de la Educación Física en Colombia. Este hecho es indiscutible y, además, es un momento en que la "Teoría de la Educación Física" que se tenía en Bogotá repercutió considerablemente en el país.

En 1975 se presenta una crisis de poder, como resultado de un enfrentamiento entre el entonces Jefe de Departamento, Á. H. Vaca y el Rector de la Universidad Pedagógica Nacional, por motivos del desarrollo de la planta física destinada a Educación Física. A raíz de este enfrentamiento, se elige a la profesora Judith Jaramillo, nueva profesora del departamento, como Jefe de Departamento. Es posible reconocer que no solo se trataba de una ruptura de relaciones entre directivos, sino que también mediaron las concepciones sobre Educación Física, cuando se aprecian las reflexiones del profesor Vaca sobre esta crisis.

Se comenta que la decisión de promover esta situación de nombramiento de la nueva jefe, fue acogida por algunos profesores por razones estratégicas frente a la administración de la Universidad. Durante la administración de la Profesora Jaramillo se van a consolidar algunas propuestas de incorporación de tendencias nuevas en el plan de estudios como *la Fisiología del ejercicio* y las de *la Psicomotricidad*, especialmente.

Ya desde 1973, se había dotado al Departamento de un laboratorio de Fisiología del ejercicio, que tenía una bicicleta ergométrica, aparatos de diatermia y ultrasonido, espirolito y electrocardiógrafo. Además, dice el historiador Vaca, se inició una investigación, bajo la responsabilidad de María Teresa Velázquez, con

la asistencia de los profesores Judith Jaramillo, Raúl Bernal y Darío Ramírez en el campo de la Psicomotricidad.

También se debe resaltar la corriente de la Microenseñanza, que se introdujo en la Universidad Pedagógica y que se configuró como orientación en la formación de los licenciados en el área de Práctica docente. Este punto es importante, pues representa la inclusión de perspectivas psicológicas educativas de la época en la formación pedagógica de los licenciados, tales como la ya mencionada Microenseñanza y la Pedagogía por Objetivos (PPO). Posteriormente, los médicos Hernando Plata y Carlos Efraín Sánchez, comienzan a trabajar en el campo de la Fisiología del ejercicio, en un proyecto sobre *Disipación térmica en el altiplano de Bogotá*, junto con los profesores Peralta y Ruiz.

Como se puede apreciar de lo discurrido anteriormente, la perspectiva americana y psicologista de la Educación influyó en los años cercanos a 1975 con la Microenseñanza y la Pedagogía por Objetivos, junto con el Fitness y la perspectiva de la Fisiología del Ejercicio.

Complementariamente, la visión francesa de la Educación Física se acoge al adoptar la corriente psicomotricista. Estos enfoques proponen nuevas perspectivas a la Teoría de la Educación Física, que serán acogidos por su novedad, por su cercanía a la idea de salud y entrenamiento, por su orientación pedagógica en el caso de los objetivos y la microenseñanza, por ser elementos guías de la práctica como con la Psicomotricidad, pero sobre todo por el emblema de Ciencia, que le aporta entonces a la Educación Física un carácter científico, que se anhelaba y le otorgaba reconocimiento a la disciplina en el ámbito universitario.

El periodo de 1975 a 2000 resulta interesante, no solo por sus antecedentes, sino también porque en el currículo de formación de profesores se incluirán estas perspectivas, por ejemplo en la orientación de la práctica docente, la cual no podía dejar la

formulación de objetivos al estilo de la Taxonomía de Bloom, pero especialmente en la inclusión de los temas de Fisiología del Ejercicio y la Psicomotricidad, como materias opcionales y luego como asignaturas obligatorias. Estas últimas, imprimirán un carácter o un sesgo a la formación de los profesores, dado que la Fisiología del Ejercicio culminará una influencia de la idea de salud en la Educación Física, en tanto que la Psicomotricidad será orientación esencial y básica para la Educación Física en primaria y así se exigirá a los aspirantes a graduarse en la licenciatura en Educación Física.

Además de lo anteriormente visto, esta época fue de un intercambio académico clave, pues la Facultad es visitada por José María Cajigal (en un momento maduro de exposición de su teoría de la Educación Física y de sus concepciones sobre Deporte y Cultura Física), por Pierre Seurín y John Andrews (Presidentes de la *Federation International d'Education Physique*, FIEP), Monica Beckman (Iniciadora de la Danza Jazz), los argentinos Aquino y Zapata (Sistematizan la Psicomotricidad para la escuela primaria), y la aparición de las teorías del entrenamiento (en especial la de Matveiev). Las perspectivas teóricas sobre Educación Física de los integrantes del Departamento (profesores, egresados y estudiantes) se enriquecieron y se transformaron.

Todas estas circunstancias se congregan y la expedición del Decreto Ley 80 de 1980, marco general de la vida universitaria, exigirá a la Educación Física propuestas acordes a su desarrollo. Este decreto, restableció la estructura universitaria con Facultades, pero a la Educación Física no se le otorga tal estatus. Al tomar la decisión sobre a qué Facultad adscribirse, se inscribe la Educación Física como Departamento de la Facultad de Ciencia y Tecnología. De esta manera, el Decreto 3146 de 1980 incluyó la Educación Física como parte del grupo de disciplinas de carácter científico y tecnológico, por voluntad de quienes creían en dicho momento, que esta cercanía

podría mejorar su carácter científico. Al respecto dice la profesora Jaramillo (2008) [Trascripción de la entrevista]:

"Y en ese momento que, en donde era muy fuerte la creencia de que la Educación Física era una Ciencia, pues decidimos adscribirnos a la Facultad de Ciencia y Tecnología, pensando que eso nos iba a fortalecer y nos iba a dar estatus dentro de la universidad. Entonces, nos adscribieron a la Facultad de Ciencia y Tecnología".

En este punto se puede presentar un esquema del desarrollo de las ideas influyentes, de manera sintética, como se puede apreciar en la tabla No. 5, el cual se fundamentará en los acápites siguientes.

No.	ETAPA	CARACTERÍSTICAS
I	Iniciación de la formación profesoral y estabilización de la formación universitaria (1936 - 1974)	Creación de los estudios en Educación Física y adquisición del carácter universitario. Reconocimiento en el sector educativo. Llegada a la Universidad Pedagógica Nacional. Tendencia basada en la Gimnasia y deportes, de carácter activista y correctivo.
II	La búsqueda de estatus científico (1975 - 1979)	Acogida de la Psicomotricidad, el Fitness y la Fisiología del Ejercicio. Ubicación frente a las Ciencias Naturales preponderantes en el momento. Momento ideológico científico. Inicio de incorporación de positividad.
III	Encuentro con las ideas internacionales (1980 - 1983)	Reconocimiento del panorama internacional. Actualización de ideas pedagógicas en Educación Física (Cagigal, FIEP, Musska Mosston, etc.) Ley 80 de 1980.
IV	La construcción disciplinar y de la discursividad científica (1984 - 2000)	Construcción y consolidación del Plan de estudios de 1984. Constitución de un sistema de disciplinas (Motricidad, Teoría del Entrenamiento, Educación Física Especial, Didáctica de la Educación Física, Fisiología del Ejercicio, Biomecánica, Análisis del Movimiento). Adopción de normas investigativas y aceptación de vertientes epistemológicas diferentes a la empírica analítica. Ampliación de la mirada educativa con consideraciones socioculturales. Superación de procesos de epistemologización y cientifización de la Educación Física. Inician los estudios sobre el cuerpo.

Tabla No. 5.- Etapas del desarrollo de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

4.2.- La Psicomotricidad.

La perspectiva inicial de la Educación Física en la época descrita (finales de los años setenta), correspondía entonces a una tendencia activista y enfocada en cierta manera a la salud, basada en Gimnasia, Deportes y alguna formación en Recreación, desde una base educativa y técnico-pedagógica. Por tanto, una propuesta de Psicomotricidad, que destaca las relaciones entre el pensamiento y el movimiento, con carácter de científicidad, se acoge en el Departamento de ese momento, como una solución a las críticas que se le hacían a la Educación Física, por sus reducidos aportes en dicha dimensión de la formación intelectual. Es necesario recordar que la Psicología tenía mucha influencia en ese momento en la Educación, por el tema del desarrollo de la inteligencia y por las propuestas piagetianas que comenzaban a determinar la mirada educativa en el país y al interior de la Universidad Pedagógica Nacional.

El surgimiento o la emergencia de la propuesta de Psicomotricidad en el campo de la Educación Física, de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, entonces Departamento, se puede atribuir a María Teresa Velázquez, psicóloga de la Universidad Nacional. Su participación la relata la propia profesora de la siguiente manera (2008) [Transcripción de la entrevista]:

"Desde esa época, digamos, fui desarrollando un interés por la Psicomotricidad. Yo realicé la tesis de grado, en Psicología, con un estudio sobre la incidencia de la Educación Física y el ritmo corporal en el desarrollo del esquema corporal y la lateralización. Entonces, ese tema lo desarrollé en el colegio anexo a la Universidad Pedagógica, el Instituto Pedagógico Nacional".

Luego, la Psicóloga Velázquez, desarrolla actividades de docencia en otros Departamentos de la Universidad Pedagógica Nacional y por necesidades de trabajo, establece los contactos con el Departamento de Educación Física [Transcripción de la entrevista]:

"La tesis salió bastante bien y a raíz de la tesis de grado, yo, digamos, tuve una relación con el Departamento de Educación Física, porque yo fui a consultar en esa época libros sobre este tema. Sin embargo me di cuenta que no había realmente ninguna cátedra ni ningún trabajo anterior sobre lo que era la Psicomotricidad. Pero sin embargo, en el Departamento de Educación y de Pedagogía musical, que me ayudó mucho para la prueba de ritmo corporal, ya estaban desarrollando esos temas".

"Yo estaba más interesada en conectar este tema con Educación Física que con actividades psicomotrices en aula. Pero yo no me inicié en Educación Física. Yo dicté Psicomotricidad primero para estudiantes de Preescolar, de Psicopedagogía y de Educación especial".

Se puede notar que el tema era interesante para varios programas de formación pedagógica, que tenían que ver con niños, pero que realmente no había un movimiento de estudio sobre el tema en el Departamento de Educación Física. Añade la primera profesora de la cátedra [Transcripción de la entrevista]:

"Yo diría que hacia el año 75 estaba mucho más desarrollada la Psicomotricidad al interior de otras carreras en la Universidad Pedagógica Nacional. Y estaba desarrollándose también el programa de Licenciatura en Educación Especial. Estaba arrancando ese programa y allá me llamaron a dictar charlas, a mirar un poco lo de la tesis y realmente les pareció novedoso".

Entonces, el profesor Vaca invita a la profesora a trabajar en la cátedra en el Departamento y a formar los profesores en este campo de estudio. Lo recuerda ella de la siguiente forma [Transcripción de la entrevista]:

"En el año 1976, fue cuando yo tuve la oportunidad o se me brindó la posibilidad de dictar una cátedra en Educación Física".

"... el ICOLPE me patrocinó un año el desarrollo de instrumentos para evaluar esquema corporal, coordinación viso motriz, ajuste postural para niños escolares. Y entonces yo llegué a Educación Física a través del ICOLPE. Porque el ICOLPE apoyó estos estudios para desarrollar

instrumentos de evaluación, de detección de inhabilidad motriz en niños de esas carreras, en niños que estuvieran iniciando escolaridad o niños que estuvieran en los centros de retardo mental. Eso fue como mi entrada a Educación Física”.

Así, se iba consolidando la relación entre la Psicología, con su propuesta de Psicomotricidad, y la Educación Física, que la veía con interés. La asignatura se convirtió en parte del programa o del plan de estudios, como lo menciona esta innovadora [Transcripción de la entrevista]:

“Sin embargo, después, digamos, me interesé, y seguí, consolidé, digamos, la cátedra durante unos cuatro o cinco semestres, hasta el año 1978. Año en que yo viajé a hacer una maestría, fui a Londres, y allá fue en evaluación y medición psicológica Infantil. La experiencia sirvió para que se consolidara la cátedra y fuera desarrollada posteriormente, ya no por una psicóloga o un psicólogo, sino por educadores físicos, que entre otras cosas fueron mis alumnos, que llevaron la cátedra a otras facultades de Educación Física”.

Pero no solo se formaron los estudiantes, futuros maestros de Educación Física, sino que también se influyó en los maestros en ejercicio, como se ratifica en la entrevista de la profesora Velázquez [Transcripción de la entrevista]:

“También recuerdo, que antes de ir a Londres tuve la oportunidad de dictar un curso para maestros del Distrito, patrocinado por la Secretaria de Educación, y porque ellos querían saber cómo qué era la Psicomotricidad, cómo se desarrollaba y se hicieron unas cartillas. Esas cartillas se divulgaron, se divulgaron entre los educadores físicos de Básica primaria”.

Esta influencia avanzó y varios egresados pudieron llevar la idea a otras Universidades, en las cuales se acogió y desarrolló la temática [Transcripción de la entrevista]:

“Carlos Bolívar llevó después la cátedra a la Universidad Surcolombiana en Neiva. Y así, hubo muchos, hubo varios, digamos, varios egresados de Educación Física de

la Pedagógica, que se interesaron por desarrollar el área, por crear programas de Psicomotricidad para niños, y básicamente en tres aspectos: esquema corporal, ajuste postural y coordinación viso motriz”.

Respecto al origen teórico de estas ideas, la profesora Velázquez recuerda que una de sus profesores, la psicómetra Flor Alba Cano de Becerra, fue quien promovió las primeras visiones, desde un texto de inhabilidades motoras, *El niño retrasado*, de Kephart, que fue muy conocido en los Estados Unidos, y *The Slow Lerner*, pero que se complementaron con los de la escuela francesa de Sessau, LeBoulch y Picq y Vayer.

Sin embargo, la perspectiva de estas propuestas, como se veían en tal momento, constituían la base para trabajos de aula, orientados hacia la lectoescritura, con lápiz y papel. En este aspecto la profesora Velázquez no estaba muy dispuesta. Ella tenía otra perspectiva [Trascripción de la entrevista]:

"Yo lo que relacioné fue, que el educador físico además de saber Gimnasia infantil o de saber Educación Física de base, debía comprender, debía entender la relación entre el movimiento, ¡si!, entre el desarrollo corporal, desarrollo del movimiento y el desarrollo de capacidades mentales de los niños. Y que había una conexión entre lo que era motor y lo que era intelectual”.

De esta manera se incorporan las bases de la Psicomotricidad, en la formación de profesores, alumnos y maestros en ejercicio y en otras universidades. Pero, ¿cuál era la temática o los contenidos que se proponían? En este asunto, la proponente recuerda su programa [Trascripción de la entrevista]:

"Yo recuerdo claramente que se comenzaba por lo que era los procesos madurativos y aprendizaje, las bases del aprendizaje, para entender cómo se integraba la motricidad a los procesos cognitivos. Todo lo que era percepción, sensaciones, todo lo que era corporalidad, cómo se integraban. Y luego íbamos como manejando

algunos temas como el esquema corporal, que era el principal, desarrollo de la lateralidad, desarrollo de la educación espacio temporal en los niños y luego la parte de ritmo corporal, cómo el niño iba desarrollando esa capacidad rítmica para manejar tiempos y espacios, intervalos, secuencias de movimiento y todo lo que era un poco la representación mental del acto motor. Por eso se trabajaba con los ojitos cerrados, se trabajaba sobre diferentes superficies, todo lo que eran sensaciones plantares. Todo el énfasis en buscar experiencias sensoriales y motrices para desarrollar todas esas capacidades, ¿no?”

Al parecer, las ideas de Picq y Vayer (1969), Wallon (1945 en francés) y Piaget fueron el eje central de la propuesta. En la siguiente perspectiva elaborada desde los textos originales, se pueden reconocer los conceptos más influyentes de sus teorías, que coinciden bastante con los enunciados por quien llegó a ser profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional, luego de delinear la Psicomotricidad en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica nacional.

Picq y Vayer (1969: 1) reconocieron la relación inseparable entre motricidad y psiquismo durante la primera infancia (tres primeros años), a partir de los estudios que revisaron de Ernest Dupré, Arnold Gessell y F. Ilg, junto con las ideas de Henri Wallon y J. R. Bascou. Además plantearon que el desarrollo psicomotriz es de capital importancia en el transcurso de los tres primeros años. Destacaron que las adquisiciones de los niños son sin duda resultado de la maduración biológica progresiva, pero que también son debidas a las experiencias vividas, y en cierto sentido, influenciadas por la Educación. Luego las transformaciones en la segunda infancia son aceleradas. De los 3 ó 4 años hasta los 7 u 8 los aprendizajes son esenciales y se empiezan a integrar a la dimensión social.

La Educación psicomotriz, dicen Picq y Vayer (1969: 9), es: *“una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la Educación Física con el fin de normalizar o mejorar el*

comportamiento del niño". Para esta forma de educación, propusieron las siguientes categorías, que corresponden a las facetas de la motricidad y son un complejo de interacciones y manifestaciones de actividad en el niño (1969: 12):

- *Las conductas motrices de base*, consideradas más o menos instintivas,
- *Las conductas neuromotrices*, estrechamente ligadas a la maduración del sistema nervioso,
- *Las conductas perceptivomotrices*, ligadas a la consciencia y a la memoria.

Estos aspectos externos de la motricidad, que son visibles, afirman los autores franceses, dependen íntimamente de un aspecto fundamental de la personalidad que es:

- *La organización del esquema corporal.*

Desarrollaron conceptos alrededor de cada una de estas categorías, los cuales a su vez presentaban sus propios elementos constitutivos:

A. Esquema corporal:

1. Percepción y control del cuerpo propio (Conocimiento de su propio cuerpo, relajación global y segmentaria).
2. Equilibrio postural (Ejercicios elementales; educación de las sensaciones –cabeza, pelvis, espalda –, sensaciones periféricas y plantares; educación postural; liberación del miembro superior).
3. Control de la respiración (Aprendizaje de la respiración, educación sistemática de la respiración nasal, respiración torácica y abdominal, asociación de la respiración a los movimientos).

B. Conductas motrices de base:

1. Equilibración (Equilibración y sensaciones, adquisición de confianza en la altura, equilibración dinámica).
2. Coordinación dinámica general (marcha, carrera, trepar, saltar).
3. Coordinación viso manual. (Materiales, trayectoria y distancia en atrapar y lanzar, con énfasis en las sensaciones).

C. Conductas neuromotrices:

1. Tono de base.
2. Lateralidad.

D. Conductas perceptivo motrices:

1. Organización y estructuración espacial (Con relación al niño, con relación a objetos, relación entre objetos).
2. Ritmo.
3. Organización y estructuración del tiempo (noción de velocidad, duración, continuidad, intervalo); relaciones en el tiempo: simultaneidad y sucesión; coordinación de diversos elementos).

Estas categorías y conceptos de la estructura que se consideró innovadora y le dio una intelectualidad al trabajo de la Educación Física, se convirtieron en guías fundamentales del trabajo práctico de los profesionales del campo en la Educación Física de la Educación primaria. Dice la profesora Nelly T. Martínez, ex profesora de la Facultad y alumna en la época de este estudio, sobre el tema de la Psicomotricidad (2008) [Trascripción de la entrevista]:

"Para nosotros los estudiantes, encontrar, otro argumento, como otra explicación y además, otra forma mucho más enriquecedora de hacer la Educación Física con los niños, y entender porqué a los niños se les podía o no se les podía hacer cierto tipo de actividades, nos daba fortaleza para poder trabajar con más seguridad frente a las actividades de la Educación Física, cosa que antes no podíamos hacer. Porque antes, antes de la Motricidad y también al mismo tiempo, porque los libros no nos llegaron tan rápido, solo estaban los libros de la Misión Alemana".

De Wallon se acogieron algunas otras ideas, como por ejemplo, la ontogénesis del movimiento, el control motor durante la postura y el movimiento, el espacio motor y su representación, el manejo de pequeños objetos y la noción de lo sensomotor. Los aspectos semánticos influyeron, ya que otro conjunto de términos empezó a circular en el ambiente práctico de la Educación Física, en términos de control del discurso foucaultiano se da un fenómeno de Filosofía

semántica. Como método, la imitación fue considerada una posibilidad fundamental. También las concepciones de Piaget circularon, en especial los periodos de desarrollo del intelecto, temas que empezaron a hacer carrera en la propuesta de Educación Física infantil. Dice la catedrática Velázquez [Trascripción de la entrevista]:

"Ahora por otro lado, hubo algo que llamó la atención en esa época, fue el desarrollo de toda la teoría piagetiana en Colombia. Llegó Piaget en la década del setenta también al Ministerio de Educación Nacional y empezó a trabajarse los estadios de Piaget, toda la Teoría de construcción del conocimiento en los niños. Y entonces surgió algo importante, cómo construye el niño el conocimiento en su propio cuerpo".

"Entonces la construcción del conocimiento con el propio cuerpo llevaba a aterrizar, necesariamente, en el manejo de temas como el esquema corporal, en el concepto de sí mismo, como el manejo de las partes del cuerpo, como la lateralización, como el cuerpo en el espacio, cómo se mueve, cómo se controla, todo lo que era el control global, se llamaba con el control segmentario. Se fue desarrollando, se fue, digamos, se fue configurando un tema que hoy no es tanto Psicomotricidad sino aprendizaje motor".

Dice la profesora Martínez, en la entrevista mencionada con anterioridad, al referirse a los textos de dicho periodo, los cuales en cierta manera representaban las teorías influyentes [Trascripción de la entrevista]:

"Tengo uno. El de los mexicanos que vinieron a hacer una conferencia en un congreso de Educación Física, Aquino y Zapata. Tengo un librito pequeño que se llama Educación del movimiento para el niño preescolar. Ese libro lo conservo, no lo he desechado, sigue siendo útil a los estudiantes, les gusta y a mí también. Tiene los fundamentos teóricos, la Teoría de Piaget, por supuesto. Trae muchas actividades, que además de servir para preescolar, pueden ser de posibilidad de ampliación y diversificación para otros".

Como se puede apreciar, esta idea de la Psicomotricidad emerge en un momento determinado, desde 1973 hasta 1975, se incorpora a la formación de los licenciados de ese tiempo, se desarrolla integrando ideas de otras teorías y se mantiene como paradigma teórico de referencia para la práctica profesional. El testimonio de la profesora Martínez, jubilada de la Facultad, es pertinente cuando expresa [Trascripción de la entrevista]:

"Porque, corrientes fuertes que a mí me marcaron la formación, podría hablar, primero, desde el punto de vista, que diría es de la Educación Física, la corriente de la Psicomotricidad, para el año de 1974. Yo fui del segundo grupo de personas que asistió a la cátedra de Psicomotricidad, orientada por la profesora María Teresa Velásquez. Antes que el grupo de nosotros lo hizo el grupo de profesores. Y ese grupo de profesores empezaron o intentaron hacer una pequeña o grande investigación, no sabría decir, que pretendía caracterizar el desarrollo psicomotor de los niños".

"Una vez que ese grupo la hizo, no sé si fue un curso, yo era estudiante, y no sabría cómo hicieron el curso los profesores, pero desde allá nos vinieron a contar a los estudiantes que esa era una nueva cátedra que se iba a abrir, y que la iban a llamar Motricidad, porque si se llamaba Psicomotricidad entonces la cogía la Facultad de Educación y que la idea era que nosotros fuéramos los que la orientáramos. Entonces, en el plan de estudios de esa época la llaman Motricidad".

La consideración de la Profesora Velásquez, sobre su papel en ese momento y sobre la inclusión o emergencia del tema, lo sintetiza así [Trascripción de la entrevista]:

"Yo diría que, de las satisfacciones que yo he encontrado en haber participado, digamos, en esa génesis o en ese desarrollo inicial de la Psicomotricidad para educadores físicos, fue que los educadores físicos comenzaron a entender, que manejar la motricidad era parte del desarrollo integral de los niños. Que el desarrollo motor requiere ser integrado a capacidades mentales, a capacidades perceptivas, a capacidades como la memoria, como la secuenciación, como el análisis del

tiempo y del espacio, en general, que las habilidades motrices son complejas, y no están separadas, no están dependiendo de la corporalidad, sino que están dependiendo unas tensiones cerebrales, de unos procesos mentales, de unos procesos cognitivos y que tienen una secuencia en el desarrollo. Y que a veces trabajar diferenciado el niño de Kinder, el de Preescolar, el niño de Primaria, o el niño para la formación deportiva. Yo diría que ellos empezaron a entender que eso era mucho más integral, que la Educación Física debía ser integral”.

Es posible elaborar una crítica al enfoque psicomotricista, en su origen, desde su finalidad de “normalizar” y desde los demás aspectos. Sin embargo, en el momento de su aparición e incorporación, fue apreciada dicha teoría por su aporte en la racionalización de la Educación Física, porque provenía de la Ciencia (biológica médica) y le otorgaba un carácter científico a la disciplina, y por que proporcionaba guías, que se consideraban muy efectivas para el trabajo práctico de los profesores. Este último aspecto es pertinente mencionarlo, con una consideración epistemológica, pues algunas Teorías no tienen eco en los practicantes de una profesión y resultan olvidadas o sustituidas por un nuevo paradigma.

4.3.- La Fisiología del ejercicio.

La perspectiva fisiológica que se desarrollaba en la Facultad de Educación Física a comienzos de los setenta, presentaba varias orientaciones de influencia: la primera y tal vez más original era la que correspondía a la Gimnasia Sueca, y en particular en la Gimnasia Correctiva que se inició con el plan de estudios, y que mantenía un espectro de finalidades y actividades relativas a la postura y a la corrección postural, pero que presentaba un decaimiento en su valoración; la segunda, que provenía del Fitness americano, transpuesto desde Norteamérica por la influencia de profesores (Alfonso Serna, por ejemplo), otros que viajaron a los Estados Unidos, por profesores que llegaron a Colombia con esas ideas y con

la influencia de los Cuerpos de Paz, integrados por profesionales que vinieron a apoyar la política de cooperación del Presidente Kennedy; y en tercer lugar, por la tradición de Educación en salud de la Educación Física, que se acogió en el plan de estudios y se asumió como un eje básico de formación con el apoyo del Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional (Comprendía el 13% de créditos de formación en el plan de estudios del momento).

La corriente del *Fitness* se desarrolló en los Estados Unidos, desde los tiempos de los presidentes Eisenhower y Kennedy. Existía una preocupación en los años cincuenta en los Estados Unidos acerca de la condición física de los jóvenes, a raíz de comparaciones que se realizaron a través de pruebas entre los americanos y los europeos.

En el test de Krauss – Webber de condición muscular mínima, se había encontrado que los americanos solo alcanzaban el 42% de los estándares de condición física mínima, comparados con el 92% de los europeos, según los estudios realizados por Kraus y Hirschland, en 1954. (Wiersma y Sherman: 2008). En reacción a estas conclusiones, el presidente *Dwight D. Eisenhower* fundó el *President's Council on Youth Fitness* (Consejo Presidencial sobre la condición física de los jóvenes), en 1956, el cual exigía pruebas regulares a los niños en Norteamérica en sus colegios.

El Presidente *John F. Kennedy*, siguió estas ideas, probablemente porque apreciaba el valor de la condición física por sus antecedentes de deportista y militar, pero también porque conocía al Doctor Kraus. Su pensamiento se refleja en un artículo publicado por *Sorts Illustrated*, en 1960, denominado *The Soft American*, en el cual defendió el uso de pruebas de condición física como un medio de defensa de la nación al inicio de la Guerra Fría. Wiersma y Sherman (2008: 1) presentan la idea original del Presidente Kennedy:

"The harsh fact of the matter is that there is an increasingly large number of young Americans who are getting soft. And such softness on the part of individual

citizens can help to strip and destroy the vitality of a nation_ _ _ The stamina and strength which the defense of liberty requires are not the product of a few weeks' basic training or a month's conditioning. These only come from bodies which have been conditioned by a lifetime of participation in sports and interested in physical activity. Our struggles against aggressors throughout our history have been won on the playgrounds and corner lots and fields of America. Thus, in a very real and immediate sense, our growing softness, our increasing lack of physical fitness, is a menace to our security".

["El factor desagradable del asunto es que hay un gran incremento en el número de jóvenes americanos que se están debilitando. Y tal debilitamiento en la parte de los ciudadanos individuales puede ayudar a romper y destruir la nación_ _ _ La resistencia y fortaleza que la defensa de la libertad requiere, no son el producto de unas pocas semanas de entrenamiento básico o un condicionamiento de un mes. Esto solo proviene de cuerpos que han sido acondicionados por una participación a lo largo de la vida en deportes e interesada en la actividad física. Nuestros esfuerzos contra los agresores, a través de la historia, han sido ganados en los campos de juego y lotes esquineros y prados de América. Entonces, en un muy real e inmediato sentido, nuestro debilitamiento que crece, nuestra falta de condición física en aumento, es una amenaza a nuestra seguridad".]

Estas ideas de apoyo presidencial y las investigaciones sobre la condición física desarrollaron una tendencia hacia el Acondicionamiento físico (*Fitness*) en Norteamérica. Al Doctor Hans Kraus (1905 – 1996), iniciador de las pruebas de Acondicionamiento físico, se le reconoce como el Padre de la Medicina del Deporte en Norteamérica y además, fue médico del presidente Kennedy, quien le consultó debido a los dolores de columna que este padecía.

A Colombia llegarían estas ideas y se reflejarían en el sentido de la Educación Física, en nuevas categorías de actividad física (resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad, etc.) que se introducen en las prácticas de los profesores de Educación Física, y en el sistema de evaluación que incluirá las pruebas básicas del Test de la AAHPER. En la Facultad de Educación Física se reciben estas influencias y se

incorporan en las pruebas de admisión y en el sentido de algunas prácticas, como en la Gimnasia y los Deportes, las cuales incorporan la tesis del Acondicionamiento físico, junto con el desarrollo de las destrezas. Así lo recuerda el profesor Peralta, testigo de los acontecimientos [Trascripción de la entrevista]

"Esos si son aportes muy significativos que nos hicieron los Estados Unidos con el Proyecto AAHPERD; ellos tenían muy claro, digamos, lo que son las cualidades físicas, amparados en un test diseñado por ellos, para ellos, que incluía las condiciones de todo ser humano: La velocidad, la agilidad, la resistencia, la fuerza, el equilibrio, la coordinación".

Al ser interrogado sobre cómo llegaron a Colombia esas ideas, afirmó que [Trascripción de la entrevista]:

"Con los Cuerpos de Paz del setenta, que llegaron a Colombia y se interesó mucho en esa época el Ministerio de Educación Nacional, por intermedio de la Oficina de Educación Física. En Colombia se puso mucha atención a eso. Se desarrollaron muchísimos test, tenía buena aceptación de los maestros, se produjeron formularios y formatos. Llegamos a tener en la UPN unos veinte mil datos que no llegaron a tabularse por falta de presupuesto".

En esta perspectiva de influencia sobre la Educación Física se reconoce un carácter práctico de la teoría del *Fitness*. Las categorías de clasificación de las *valencias físicas*, - término que se usaba para describir la velocidad, la agilidad, la resistencia, la fuerza, el equilibrio y la coordinación (El complejo VARFEC) -, resultaba eficaz para organizar las clases de Educación Física, los entrenamientos deportivos y las evaluaciones de la asignatura. Sin embargo, no tenían un sustento teórico fisiológico, que les diera fundamentación científica. Las asignaturas del campo biológico resultaban generales y la Educación para la salud no contemplaba este asunto. Entonces, llega una propuesta, que emerge con los doctores en Medicina Hernando Plata y Carlos Efraín Sánchez: *la Fisiología del Ejercicio*.

El tema se recuerda bien en la entrevista con el médico Sánchez (2009), quien aclara que desde 1971 se comenzaba este proceso, que pasa por la creación de cátedra en 1976 [Transcripción de la entrevista]:

"El tema de la Fisiología del ejercicio surgió porque, dentro de la Kinesiología se vio la necesidad de implementar una parte, en razón de la Fisiología, pues estaba muy descuidada en el área..., en el curriculum, entonces se comenzó a dictar la Fisiología del esfuerzo. Y posteriormente se vio la necesidad de convertirla en una materia. Primero porque existían los equipos y los equipos estaban arrinconados en el Departamento de Biología. Se comenzó a hacer la Fisiología para reforzarles esa área a los educadores físicos".

Los procesos de discusión y análisis de las propuestas de innovación no eran muy rigurosos y las personas influían por su saber y por su relación de poder, como se aprecia en el relato anecdótico del doctor Sánchez, que es la denominación como se le conoce [Transcripción de la entrevista]:

"Estamos hablando de una cuestión que se pensaba de otra forma a como, y con un grado de libertad diferente a hoy en día. Estaba Ángel Humberto Vaca. A Ángel Humberto Vaca se le propuso y Ángel Humberto lo impuso. Ya, casi pudiéramos decir así. No estaban, no funcionaban con comités y todas esas cosas, tan estructurados como ahora. Ángel Humberto Vaca dijo hágase y se hizo".

Respecto a la orientación hacia la Fisiología del Esfuerzo, se reconoce una influencia desde la Medicina que estaba interesada en el tema del deporte y trataba de generar una formación en el campo [Transcripción de la entrevista]:

"Simplemente era el resultado, fue el resultado de que la gente indudablemente comenzó a cambiar una serie de conceptos y una serie de conocimientos, que nosotros ya trabajábamos. Los médicos ya comenzábamos a trabajar en el área de deporte, entonces ya hablábamos un lenguaje común, y a la hora del lenguaje común, no se ponían tantos peros y no había ninguna reacción fuera de tratar de mejorar lo dictado. En un momento dado, y eso

si discusión entre los que estábamos en el área de salud, incluía en ella la Fisiología del Esfuerzo; considerábamos que debía dársele un énfasis mayor a la Fisiología del Esfuerzo”.

De tal manera, estos médicos, Sánchez y Plata, influidos por sus profesores, como Santiago Torres y Juan Di Doménico, acometen la tarea de desarrollar la Fisiología del Esfuerzo en la Universidad Pedagógica, con la idea de que los profesores de Educación Física eran los llamados a trabajar en el campo de la Actividad Física, junto con los médicos que incursionaban en la Medicina del Deporte [Trascripción de la entrevista]:

“Entonces cuando se decidió crear y se hizo la Medicina del Deporte, que comenzara a trabajar en forma, un poquitico más unificada, se comenzó a hacer docencia a nivel hospitalaria en las diferentes partes del país y de paso, se hizo, se concibió de que debían entrar como tal y trabajar conjuntamente con Educación Física. Ese fue el momento, en que se hizo una primera reunión, un primer congreso, yo debo tener hasta las fotografías y el temario del congreso”.

Se hace referencia a la fundación de una Asociación que albergaba a los médicos interesados en el Deporte y en la Actividad Física y a los profesores de Educación Física, bajo la cubierta temática de la Salud y de la Actividad Física, como lo anota el médico Sánchez [Trascripción de la entrevista]:

“... estoy hablando dentro del grupo, de la gente que comenzó Medicina del Deporte, y que quiso trabajar con..., Actividad Física, era necesariamente porque la Asociación, siempre, la primera asociación, siempre se movió, estaba bajo ese punto. Esa asociación se llamaba Asociación Colombiana de Medicina deportiva y de la Educación Física. Porque cuando comenzamos, pensamos siempre en ese momento, que la educación física era parte integral del proceso, del proceso en salud y había miembros de esa asociación, que eran educadores físicos”.

Pero, ¿cuál era la perspectiva de la inclusión o surgimiento del tema?, o ¿cómo se concebía la acción de los

educadores físicos? En este asunto el pionero de la medicina del deporte, el doctor Sánchez, comenta [Trascripción de la entrevista]:

"Porque hoy en día se piensa que era fijar hábitos de actividad física, en ese entonces era fijar los mismos hábitos, tal vez, pero con otro enfoque, con un enfoque que no era el de hábitos propiamente dicho, sino de la Educación Física como Educación del movimiento".

De esta forma, se puede reconocer que al profesor de Educación Física se le atribuía un papel de educador en hábitos de salud, que necesitaba en su formación conocimientos de Fisiología del esfuerzo, pero que todo lo debía colocar al servicio de su función de educador del movimiento.

Las fuentes teóricas que se consideraron en esa época fueron la sueca del Doctor Åstrand y la americana del *Colegio Americano de Medicina del Deporte*, como se precisa en la entrevista del doctor Sánchez [Trascripción de la entrevista]

"... en principio, de los libros, era el libro que sigue siendo materia hoy en día. Era el libro de Per-Olof Åstrand, estamos hablando de libros de los años 50. Los otros libros,... pues era el libro de Fisiología de Guyton. Comenzaban a publicar libros de Fisiología del ejercicio, que fue con los que se comenzó a trabajar. La materia apareció con nuestro acercamiento a la escuela americana, que era la del Colegio Americano de Medicina del Deporte".

Es preciso resaltar que la Fisiología del esfuerzo se convirtió en un tema esencial en los procesos de control del entrenamiento deportivo, en parte porque estos docentes de la Universidad desarrollaron el tema en la Junta Administradora de Deportes de Bogotá. Allí hicieron evaluaciones, formaron profesionales en el campo y dejaron una impronta de trabajo colectivo para el entrenamiento deportivo.

También se podría considerar que para el momento en que surgen la bicicleta ergométrica y las mediciones de lactato, y se

incorporan al laboratorio de Fisiología en la Facultad de Educación Física, se empieza a considerar su uso como elementos claves en el desarrollo científico de la Educación Física en la Facultad Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Este proceso se ve claramente influenciado por el desarrollo tecnológico.

En esta forma y en tal momento, entonces, emerge el tema de la Fisiología del esfuerzo y se inicia una permanencia del mismo hasta finales del año 2000, momento en que se cambiará el plan de estudios, pero que ya queda incrustado en la formación de muchos profesores de Educación Física egresados de la Facultad de la Universidad Pedagógica, en el pensamiento científico de entrenadores y grupos de control del entrenamiento deportivo, y representado en una disciplina de la formación profesional.

4.4.- El encuentro con las ideas internacionales de los años ochenta.

Los años ochenta representan un periodo de tiempo en el que la Facultad de Educación Física pudo interactuar con las ideas internacionales que circulaban en la disciplina de la Educación Física. Algunas de las perspectivas teóricas que se desarrollaban en Europa, son acogidas en el ámbito de la Federación Internacional de Educación Física (FIEP, siglas en francés de la *Fédération Internationale d'Éducation Physique*) y promocionadas en cursos internacionales en Colombia. Algunas otras tendencias de países del este de Europa pudieron influenciar el pensamiento de la Facultad a través de textos, unos traducidos en España y otros en Cuba, que fueron traídos a Colombia y empleados en las clases de distintas asignaturas. La perspectiva americana se incorporó también con influencia metodológica y teórica.

El profesor Héctor Peralta Berbesí, profesor de la Facultad y viajero incansable de la Educación Física, conoció estas ideas en algunos congresos de la FIEP y logró coordinar las acciones para

organizar cursos internacionales con ella en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá.

Durante estos cursos que se desarrollaron entre 1979 y los comienzos de los ochenta, la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional acogió a profesores como José María Cagigal, Pierre Seurin y John Andrews (Presidentes de la FIEP en distintos momentos), Ulf Algrem, Monica Beckman, Francisco Aquino y Oscar Zapata, Nicolas Moleitnizer y Muska Mosston, un poco más avanzada esta década.

El aporte del profesor Cagigal estaba relacionado con su perspectiva sobre la Educación y la Educación Física, sobre el Deporte, y sobre la Cultura Física, basado en sus distintas obras y artículos. Fue un momento en el que la Teoría de la Educación Física colombiana acogió sus ideales humanistas, lo que le permitió encontrar una relación con la Filosofía, la Antropología y la Sociología, además de ubicarse de manera fundada como una disciplina de carácter pedagógico.

Los profesores Seurin y Andrews, ambos presidentes de la FIEP en distintos momentos, promovieron una perspectiva del deporte escolar y la responsabilidad de la Educación Física en la condición física para la vida. Los profesores Algrem y Beckman, quienes venían de Suecia, presentaron ideas sobre la Gimnasia aplicada y la Danza Jazz, respectivamente. Esta última inició una corriente de actividad física basada en este estilo, que desembocó en la Danza aeróbica, y se incrustó en la Cultura Física de la Facultad.

Aquino y Zapata, exilados chilenos y radicados en México, aportaron nuevas ideas sobre la Psicomotricidad, basados en concepciones de Piaget, para darle sustento epistémico, y promovieron aplicaciones a la enseñanza de la Educación Física en la Educación básica primaria (EBP), con énfasis en el apoyo al desarrollo de la inteligencia y de la lectoescritura. Sus aportes encajaron en la corriente de la Psicomotricidad establecida en la Facultad.

El Profesor Moleitnizer, de nacionalidad estadounidense, promocionó las ideas americanas sobre la Educación Física, estructuradas desde *Experiencias de Tareas de Aprendizaje* o *Task Learning Experiences*, un texto con guías sobre aspectos didácticos y organizacionales, pero con un enfoque novedoso en lo metodológico, basado en las ideas de Mosston. Este autor, de origen judío y profesor universitario en los Estados Unidos, había promulgado sus ideas sobre siete estilos de enseñanza y el profesor Moleitnizer las difundió de manera inicial.

Posteriormente en Julio de 1991, se desarrolló un curso centrado en las ideas de Mosston (1988) y Mosston y Ashworth (1986), que promovían el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, desde un análisis de las decisiones que se toman en la clase de Educación Física (cuáles, quién las toma, cómo afectan, cómo inciden en la cultura y el desarrollo de los alumnos y maestros), ideología que marcó la cultura pedagógica de la Educación Física en la Facultad y en algún sector del país.

La propuesta de Mosston consistía en un *Espectro de estilos de enseñanza*. El espectro iba desde la enseñanza basada en el comando hasta la resolución de problemas, pasando por la enseñanza basada en la tarea, la enseñanza recíproca (con el compañero), la constitución de pequeños grupos, el programa individual y el descubrimiento guiado. La creatividad sería la etapa final alcanzada con este proceso. Decía en el prefacio, este autor de ascendencia judía, que esperaba que su trabajo sirviera para hacer más eficaz la enseñanza, pero "en un marco de libertad y que también guiará [sic] para conducir a los alumnos del comando al descubrimiento" (1988: 18)

Fuera de esta influencia de la FIEP se pueden reconocer otras ideas. Como las de Seybold-Brunnhuber (de origen alemán) y Ulrich (Norteamericano), a quienes se les siguió desde sus textos. Ella difundió sus ideas en *Principios pedagógicos de la Educación Física*

(1974). El profesor Ulrich lo hizo en *Fundamentos sociales de la Educación Física* (1975).

También la propuesta de Singer fue conocida. Este profesor norteamericano vino a Colombia por invitación de la Universidad Pedagógica Nacional. La gestión fue coordinada por el Profesor Alberto Calderón García, quien lo había conocido durante sus estudios de doctorado en la Universidad de la Florida.

El Doctor Singer se centraba en el campo del Aprendizaje Motor y el Rendimiento Humano. Su abordaje era desde la Psicología Conductual, Cognitiva y bastante de su propuesta presentaba aspectos de modelos cibernéticos (retroalimentados) para explicar los procesos asociados al aprendizaje motor. Como lo afirmaba en su texto (1980: 12), su propuesta se interesaba en "*examinar los procesos y factores relacionados con la adquisición y ejecución de destrezas motoras*" y resaltaba que la primera característica de la conducta motora es el movimiento. Era sin lugar a dudas un pionero en el aprendizaje motor.

Como se mencionó anteriormente, algunos textos traducidos del alemán y del ruso con fines didácticos en Cuba, fueron conocidos en Colombia y en particular en nuestra Facultad. Uno de ellos, la *Didáctica del Movimiento* (1977) de Meinel fue usado para explicar las distintas facetas del Aprendizaje Motor en el movimiento humano y en cierta manera sustentar una Teoría del Movimiento Humano. Era una edición de 1971, traducida en 1977 al español, elaborada en un marco de tendencia materialista marxista y en el contexto histórico de la República Democrática Alemana (RDA). Analizaba el problema del movimiento humano en la Educación Física, planteaba una perspectiva sobre la Didáctica del movimiento, abordaba el asunto de la calidad del movimiento, proponía sobre el desarrollo motor y concretó una Teoría sobre el Aprendizaje Motor en tres fases. Esta concepción de las "*fases del aprendizaje motor*" orientó algunas de

las prácticas pedagógicas y didácticas de la Facultad de la Universidad Pedagógica Nacional.

El Profesor Fredy Amazo (2011), quien trabajó en la cátedra de Historia y Teoría de la Educación Física en la Facultad, al evocar su influencia, destaca las capacidades necesarias para entender formalmente tal texto, durante una entrevista realizada para esta tesis [Trascripción de la entrevista]

“Requería para entender su mensaje, de estructura teórica y epistemológica. Entender muy bien, desde la filosofía, los desarrollos de orden tradicional idealista y los desarrollos de carácter materialista. Y entender supremamente bien lo que era la lógica, la lógica formal del idealismo y entender muy bien lo que era, desde el punto de vista del materialismo dialéctico, las leyes del materialismo y el desarrollo, para poder comprender esa parte”.

Otra concepción que aportó una tendencia a la Facultad, es la de *Periodización del entrenamiento deportivo* de L.P. Matveyev. Se trataba de un texto traducido, en 1977, por el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid de la versión alemana. Al proponer las distinciones básicas del entrenamiento deportivo (forma deportiva, volumen, e intensidad, por ejemplo), la periodización como estructura básica del proceso del entrenamiento, y las ideas sobre la dinámica de la carga, no solamente cambió el paradigma sobre el proceso del entrenamiento deportivo, sino que abrió un panorama a la Educación Física. De esta manera, se asumió el estudio de los principios de entrenamiento que pueden orientar en las clases de Educación Física y los entrenamientos escolares, para los profesores en formación de la Facultad.

Como consecuencia de estas ideas, presentadas inicialmente en un curso internacional de la FIEP, se llegó a una asignatura opcional sobre *Principios del entrenamiento* y posteriormente, se creó un espacio académico formal en el plan de estudios de la Facultad, denominado *Teoría del entrenamiento*. En este espacio académico se

desarrollaron inicialmente las ideas del autor soviético: nociones de carga, conceptos de volumen e intensidad, periodización y caracterización de los periodos de entrenamiento en el ciclo anual, con un capítulo final de adaptaciones del proceso a la estructura y propósitos de la Educación Física. Posteriormente, se incorporó la idea del entrenamiento de los distintos aspectos de la preparación del deportista (física, técnica, y táctica). Lo relacionado con el control del entrenamiento solo alcanzó al uso de una técnica de registro, que incluía el cronograma de actividades, la cuantificación de la carga, y las gráficas de las curvas de cambio de estas variables en el tiempo de entrenamiento. Se ubicó en el quinto semestre.

Adicionalmente, la corriente francesa siguió contribuyendo con ideas. Es necesario recordar que a Le Boulch se le conoce tempranamente en la década de los ochenta y al profesor Parlebas más formalmente a finales de los noventa.

De Le Boulch se difundió sobretodo su texto *Hacia una Ciencia del Movimiento Humano*, una traducción del documento original en francés, editada en 1971, y reeditada en 1989 en español. Sus tesis sobre la significación del Movimiento humano como modo de expresión y sus explicaciones sobre la transitividad del movimiento, junto con las primeras ideas que se conocían sobre el Cuerpo, el paso del Cuerpo objeto al Cuerpo propio y su desarrollo como "esquema corporal", desencadenaron una serie de incorporaciones teóricas en los discursos circulantes y en las distintas clases de la Facultad.

4.5.- Del saber a las disciplinas de la Educación Física: el Plan de estudios de 1984 de la Licenciatura en Educación Física.

Mientras del contexto internacional se incorporaban algunas ideas en la construcción teórica de la Facultad, como ya se describió, el Estado Colombiano tomó la iniciativa de reformar la Educación Superior. Como una consecuencia de la Ley 8 de 1979, que le confirió facultades al Presidente de la República, se expidió el Decreto Ley 080 de 1980, por medio del cual se organizó la Educación Post-secundaria o Superior.

Esta Ley le otorgó a la Educación Superior el carácter de servicio público y destacó su función social. Entre otros aspectos, la normativa estableció los lineamientos de la organización de la Educación Superior, determinó los tipos de instituciones, reguló la función docente y estableció la necesidad de relacionar la docencia con la investigación. También resaltó la proyección social y por primera vez se refirió al Bienestar Universitario (Contecha, 2006: 79).

Es conveniente apuntar, que en cuanto a la organización de las Universidades, el mencionado Decreto Ley normalizó la estructura de las Universidades, indicando que las Facultades deberían ser estructuradas en Departamentos, y estableció los distintos estamentos de dirección universitarios, a los cuales les asignó funciones particulares. En la Universidad Pedagógica Nacional esta ley fue aplicada formalmente y le correspondió tal encargo al Rector, Doctor Augusto Franco Arbeláez.

En desarrollo de esta reforma, a la Facultad se le asignó el rango de Departamento y se le consultó sobre su ubicación en las distintas Facultades que se crearon. El personal directivo del nuevo Departamento de la época, luego de algunas discusiones internas, consideró que se debía incorporar el Departamento de Educación Física a la Facultad de Ciencia y Tecnología. Las opciones eran Facultad de Artes y Humanidades, Facultad de Educación y Facultad

de Ciencia y Tecnología. Al parecer, cuando se tomó la decisión de ir a la Facultad de Ciencia y Tecnología, se esperaba que con la inclusión de la Educación Física en el grupo de las Ciencias, el carácter de Ciencia se pudiera alcanzar y asumir más fácilmente.

Esta Ley 80 de 1980 generó también un cambio curricular en los distintos programas de formación académica de la Universidad Pedagógica. A la Facultad de Educación se le asignó la responsabilidad del diseño del *Área de formación pedagógica* y a cada departamento se le permitió, desde su perspectiva, diseñar *el Área de formación específica* de su programa. Una tercera área se denominó de *integración* y se asignaron porcentajes a cada una del total de los créditos de formación, dejando un margen de *flexibilidad curricular* del 15%. Este margen se podía usar en beneficio de alguna de las áreas o en varias de ellas.

El proceso de diseño y de aprobación del nuevo plan de estudios, del entonces Departamento de Educación Física, fue iniciado por un Comité curricular que era liderado por el Director del Departamento. Luego de tres años de expedida la Ley 80, en 1983, se conminó a los Directores y comités curriculares a presentar la propuesta para la aprobación del Consejo Académico y Superior de la Universidad, máximas instancias de aprobación.

Entre 1983 y el primer semestre de 1984 el proceso de diseño y aprobación del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física se concreta, bajo la dirección del licenciado Oliveros, autor de la presente investigación. En el segundo semestre de 1984 se inicia la formación de profesores en Educación Física con este nuevo programa de estudios.

Esta experiencia de diseño del *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física* (Oliveros, Ed.: 1984) permitió concretar ideas del momento sobre la Teoría de la Educación Física, en una práctica discursiva, de manera autónoma y como un referente para la formación de profesores. Este proceso de formación de

enunciados sobre la Educación Física no fue fácil. Muchas horas de discusión se llevaron para llegar a los acuerdos expresados en el documento del plan de estudios.

Un aspecto que merece ser destacado, en el sentido de construir Teoría, es que en el documento curricular se presentó una *"Filosofía del Departamento de Educación Física"*. Era un apartado especial del Plan de estudios (1984: 16), que puede considerarse como un conjunto de enunciados sobre la Educación Física, que se pretendía llevar a una posición dominante.

También se adoptó una perspectiva desde la *Teoría general de sistemas*. Como se afirmaba en el documento del plan de estudios en mención, dicha orientación pretendía sustituir la visión "clásica" sobre los objetos de estudio, que

"concebía el objetivo de investigación científica como una colección de componentes aislados, de cuyas propiedades se intentaba descubrir las propiedades de todo el objeto, sin considerar las interacciones entre las partes". (1984:17)

Este postulado fue construido a partir de las ideas de Bertalanffy y cols. (1981), considerado como pionero de la Teoría general de sistemas.

Además, se usó el término *"currículo"* para designar la unidad de todo el plan de estudios, ampliando el significado de la concepción de programa de formación como simple plan de estudios. También se observa que se intentó dar la connotación de sistema al diseño curricular:

"El currículo es una disposición de componentes interrelacionados que forman un todo. Puede entonces hablarse de un sistema y deberá tratarse y estudiarse como tal, basados en la teoría general de sistemas. Debemos observarlo como un conjunto de fenómenos individuales interrelacionados en lugar de aislados, en donde la complejidad adquiere interés."(1984:17)

Se extendió la perspectiva de abordaje sistémico al proceso del "conocimiento". Se planteó que también podría ser analizado desde este punto de vista, porque se aceptaba que era un fin en la Educación y común a todos sus sub-sistemas (Educación Física, Educación química, Educación matemática, etc.) (1984:18)

Se enunciaron varios aspectos sobre la Teoría de la Educación Física, que incluyeron los siguientes de manera explícita:

1. El concepto de hombre en Educación Física.
2. Educación y Educación física.
3. ¿Qué es aprender para la Educación Física?
4. La Educación Física es una disciplina que desarrolla sus procesos por la relación que establece entre la Teoría y la Práctica.
5. El movimiento humano como acción pedagógica es el objeto de estudio de la Educación Física.
6. El cuerpo es el instrumento básico de movimiento humano y es necesario establecer una teoría corporal o sobre el cuerpo.

Respecto al ideal del ser humano en la propuesta de Educación Física, en tales enunciados, se proponía que:

"El Hombre no puede concebirse como una suma de partes y no importa que abstracción se plantee acerca de la mente y del cuerpo, lo físico y lo mental, lo académico y lo no académico, estas dicotomías no establecen ninguna relación con la esencia natural de la persona humana." (1984: 19)

Es decir, se intentaba superar la visión dicotómica del hombre, proponiendo que la persona era una totalidad y una unidad. Se criticaba que para muchos lo primero era el intelecto y lo último la persona o el hombre.

En tales tesis se planteó una postura sobre la relación que se da entre Educación y Educación Física. Se adoptó una concepción amplia sobre la Educación, que abarcó "la educación planificada,

intencionada y la no planificada ni intencionada, como también la institucionalizada". (1984: 21)

Se invitó a entender la educación y la formación como *"instauración y afirmación del carácter humano en el mundo"*, idea en la que se puede leer a Gruppe, en su *Teoría Pedagógica de la Educación Física* (1976: 26).

En cuanto a la dimensión de actividades de la Educación Física, se propuso superar los juegos y los deportes, cambiando la visión de la Educación Física basada en juegos.

Se consideró a la Educación Física como un sub-proceso del sistema general de Educación, caracterizada como *"la disciplina que usa juegos, deportes, danza, gimnasia y otras actividades de movimiento como medios pedagógicos de aprendizaje y de Educación"*, y se comprendía *"como la serie de programas escolares concernientes al desarrollo del potencial de movimiento humano"*. (Plan de estudios, 1984:22). En este aspecto se aprecia la dimensión escolar de la Educación Física.

Se asumió una postura frente a la concepción de programa de Educación Física, el cual se definió como *"una secuencia de experiencias en las cuales el individuo aprende a moverse y se mueve para aprender y ser"*. Se clarificó, que el diseño para la formación de los profesores *"Tampoco es una fragmentación de materias especializadas y separatistas"*, sino que se consideraba como *"un grupo de conocimientos y vivencias que proporcionan la preparación para una vocación de servicio humano y pedagógico"*. (1984:22)

En este punto, se redondeó una definición amplia de la disciplina, con un carácter educacional, de la siguiente manera:

"La Educación Física es al final, aquella actividad educativa que utiliza el movimiento como agente pedagógico, que mejora las estructuras senso-motrices y que permite una mejor elaboración de estructuras superiores de pensamiento, lenguaje y socialización. Procura coordinar las acciones sobre los objetos y sucesos,

para construir, desde estas relaciones que se producen, efectos sociales importantes en el ser.” (1984: 24)

Sobre el aprendizaje, se consideró la visión del momento de Buckley (1981), profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de New Hampshire, en Durham. Este autor hizo algunos planteamientos sobre la Epistemología desde la Teoría de sistemas (1981: 220 y 221), desde los cuales se adoptaron algunas premisas sobre la información, la percepción y el aprendizaje.

Por ejemplo, se consideró que:

“la información que se escoge para ser procesada cambia constantemente con los propósitos y decisiones del individuo. También, que la percepción, así como la concepción, es en el mejor de los casos, una selección de claves potencialmente informativas, ubicadas en el medio ambiente externo o interno.

Así el sistema total, cuando opera, se convierte en algo que es llamado un sistema transaccional, con capacidad para variar la estructura (morfogenético)...

Lo que esto significa, entre otras cosas, es que el aprendizaje no es el resultado de una recepción pasiva de los datos informativos a través del complejo sensorial, sino más bien algo que sin cesar se construye y reconstruye, mediante un intercambio constante entre el individuo y su medio ambiente físico y social.

Así mismo se requieren, para mantener el sistema, energías cognoscitivas, emotivas, de toma de decisiones e instrumentales motrices. Cada uno de estos sub-sistemas contribuye a la estructuración y funcionamiento de los otros.” (Plan de estudios 1984: 26 y 27)

De esta manera se criticaban los enfoques filosóficos clásicos, que se concentraban en uno o dos elementos del sistema, pues ahora se consideraban aparatos diversos (sensorio y motor), sistemas de signos, procesos de cognición, influencias de la emoción y distintas retroalimentaciones, que definían la conducta del individuo y de los grupos. No solo se hacía referencia a los elementos y a su función, sino que se propuso analizar el sistema a través del tiempo, lo que podría explicar los procesos de desarrollo a lo largo de

la vida. Y se consideró la creatividad como una etapa final del proceso, asociada a un ambiente de libertad.

Sobre la relación entre Teoría y Práctica se aceptó su manifestación en la Educación Física. Se indicaba que de la práctica se hace investigación, se hacen análisis y se sacan conclusiones; se decía que generaba teoría. Pero por otro lado, se afirmaba que de algunas teorías se extraen principios, que aplicados a la práctica la mejoran, la explican o le determinan nuevas direcciones. En síntesis, se consideró esta unidad de contrarios – teoría y práctica - en el conjunto de enunciados de la Educación Física relacionados con problema del conocimiento.

Como en tales momentos era un tema crucial el del objeto de estudio de la Educación Física, se incluyó el asunto, con el fin de darle coherencia a la disciplina.

Se analizó la circunstancia de que otras disciplinas estudiaran el movimiento humano, como la Medicina, la Psicología, la Sociología, y la Etnología. Pero se consideró el campo del movimiento humano como uno muy complejo y no se aceptaba que tales puntos de vista resolvieran el problema de la Educación Física.

Se recurrió al argumento de Gruppe (1976: 26) sobre la formación, en cuanto la Educación Física tiene una intención educativa clara en el sentido caracteriológico, social, estético, higiénico y motriz, como también en los aspectos del juego libre del niño y del adulto.

Puntualmente, se enunció que *“en los planteamientos pedagógicos aplicados al movimiento humano, la educación Física reconoce su objeto de estudio”* (Plan de estudios, 1984: 31). Así, se demarcó que la Pedagogía fuera el elemento unificador, que con el movimiento humano reuniera las distintas versiones de esta especialidad y que fueran su base para el desarrollo de su propia comprensión como Ciencia o Teoría pedagógica.

Finalmente, se aproximaron algunas ideas sobre el Cuerpo. Se argumentó, que sin la presencia del Cuerpo, ninguna de sus funciones se daría y en consecuencia tampoco habría existencia humana. Adicionalmente, como lo expresaba Cajigal, se entendió que el Cuerpo debía ser comprendido como "*esencia de naturaleza humana e instancia educativa*". (1984: 32)

Se insinuó la consideración oriental sobre el Cuerpo, para quienes lo anatómico no es lo fundamental, sino su manifestación energética, su movimiento. Se decía que: "*El cuerpo para ellos es como la realidad en movimiento*". (1984: 33)

Sobre las *áreas de formación* del programa de la Licenciatura en Educación Física, que estuvieron reguladas por las normas de la Universidad Pedagógica, se definieron tres áreas de formación: *Pedagógica y Didáctica, Integración y de Formación específica*. El Departamento de Educación Física utilizó un componente de flexibilidad del 15% en unidades de labor académica (ULAS o créditos del momento) y asignó un porcentaje del 55% para la formación específica. Es decir, más de la mitad de los "créditos" se destinaron a la formación en Educación Física de manera especial.

El área de formación Pedagógica y Didáctica propendía por tres amplios objetivos: responder a los requerimientos que hacía la institución escolar, ampliar la mirada sobre problemas que trascienden el ámbito escolar y satisfacer la necesidad de superar lo tradicional, generando innovaciones en el sector educativo.

Tales compromisos se veían bien alcanzados por las asignaturas seleccionadas, que examinaron las tareas de la Educación como fenómeno social a través de las relaciones entre Educación y Sociedad; Educación, Economía y Política; y Educación y Cultura, en un primer bloque de estudios. En un segundo, los procesos de docencia que trascienden la enseñanza de una disciplina fueron abordados con las relaciones entre Educación y Conocimiento; y la

relación Pedagogía y Didáctica. Finalmente, se abordaban las Prácticas Pedagógicas y Didácticas específicas de la disciplina.

Se puede acotar en este aspecto de la formación pedagógica, que la nueva propuesta superó la tradición de la formación en Tecnología de la Educación, que en uno sus elementos enfatizaba la planeación con objetivos instruccionales. Esta *Pedagogía por objetivos* (PPO), proveniente de Norte América y que había hecho carrera en la Universidad y en los distintos programas de formación, como en el de la Licenciatura en Educación Física, empezó a declinar. Este fenómeno ocurre probablemente por la incursión de teorías de orientación sociocultural en el ámbito de la formación pedagógica, que fueron apoyadas por los grupos de la Facultad de Educación que orientaron la reforma y contrastaron con la vertiente influenciada por la psicología conductista de la Tecnología educativa. En Colombia y en la Universidad Pedagógica esta tendencia también se asume. En la Facultad se adopta y se conoce la propuesta de *Harrow* sobre la *Taxonomía del dominio psicomotor* (1972 en inglés y 1978 en español). Al parecer esta tendencia se difunde en muchas partes del mundo. En Colombia, en particular en la Universidad Pedagógica Nacional, también se acoge y se convierte en una técnica obligatoria, para la elaboración de las planeaciones de clase de los estudiantes para profesores de Educación Física desde mediados de los años setenta hasta finales de los ochenta. El Plan de 1984 suspenderá esta tendencia, dada la apertura a otras corrientes de corte social y antropológico.

El área de Integración pretendía relacionar los conocimientos científicos, técnicos y las habilidades y destrezas prácticas de los estudiantes. Las asignaturas seleccionadas abordaron la comunicación y expresión oral y escrita, pero en especial se desarrollaron seminarios de *Lógica, Filosofía e Historia de las Ciencias*. Tal vez, estos espacios de formación fueron claves para los estudiantes, pero aún más para los profesores, quienes tuvieron la

necesidad de abordar sus clases con las tensiones o los cuestionamientos que afloraron desde tales seminarios, que estaban desarrollando las cuestiones problemáticas del desarrollo de las ciencias en dicho momento, y el cambio de paradigma de las Ciencias Naturales al de las Ciencias Humanas y Sociales. En consecuencia, se reanimó la necesidad de orientar en una perspectiva de Ciencia a la Educación Física, con nuevas vertientes epistemológicas en el debate académico (empírico - analítica; histórico - hermenéutica y crítico - social).

Se acordó una tercera área que se denominó de *formación específica*. Se esperaba que los distintos programas recogieran en ella sus fundamentos que los distinguían de los demás y que representaban sus distintos objetos de estudio.

Semestre	Área de Integración	Área de formación específica	Área de formación Pedagógico Didáctica
1	Taller de Lenguas	Biología Introducción a la Educación Física. Cinestésis.	Educación y Sociedad
2	Inglés I	Morfo fisiología. Habilidades básicas del movimiento. Teoría y Método de la Danza.	Educación, Economía y Política.
3	Inglés II	Fisiología del ejercicio. Motricidad y aprendizaje. Teoría y método de la Gimnasia. Teoría y método del atletismo de pista.	Educación y Cultura
4	Inglés III	Biomecánica. Historia y Teoría de la Educación Física. Teoría y método de la Natación. Teoría y método del atletismo de campo.	Educación y Cultura.
5	Introducción a la	Análisis del movimiento. Teoría del entrenamiento.	Ayudas educativas

	Investigación.	Teoría y método del Fútbol. Teoría y método del beisbol y softbol.	
6	Lógica de las Ciencias	Educación Física especial. Organización, Administración y Legislación de la EF. Teoría y método de la Gimnasia deportiva. Teoría y método de los juegos de raqueta (y otros).	Práctica pedagógica y didáctica I
7	Filosofía de las Ciencias	Educación Física y Salud. Teoría y método del Baloncesto. Teoría y método del Volibol.	Práctica pedagógica y didáctica II. Práctica pedagógica y didáctica específica I
8	Historia de las Ciencias		Práctica pedagógica y didáctica específica II
9			Práctica pedagógica y didáctica específica III

Tabla Nº 6.- Esquema de las asignaturas del Plan de Estudios de 1984.

En cuanto al área de Formación Específica, se consideró que las asignaturas seleccionadas fueran representativas de las *disciplinas que constituían la Educación Física*. Se acordó en dicho momento, que tales disciplinas se podrían aglutinar en tres grupos diferenciados (1984: 48):

- *Disciplinas de carácter específico:* surgidas como resultado de la reflexión sobre la actividad de movimientos deportivos, gimnásticos, culturales y recreativos. Tenían que ver con los procesos de adquisición y desarrollo de destrezas. Se denominaron *Teorías y métodos*. Se ubicaron en este campo a las Teorías y métodos del Atletismo, de los juegos, y de los diferentes deportes. Desde su denominación se observa cómo se pretendió formular teorías sobre estas disciplinas, y superar la visión práctica de su carácter tradicional.
- *Disciplinas de carácter natural, científico y humanista:* Hacía referencia a las proyecciones de las Ciencias ya

formadas, pero aplicadas sobre aspectos particulares de la Educación Física. Se consideraron entre ellas a la Fisiología del Ejercicio, la Biomecánica, la Psicología Deportiva, la Administración de la Educación Física, la Recreación y el Deporte. En este campo se puede destacar un espacio novedoso, que tal vez fue el primero en la formación de profesores en el país: La Educación Física Especial, relacionada con la Educación Física de personas con limitaciones físicas.

- *Disciplinas de carácter sintetizante*: que reflejaban las leyes generales de la Educación Física y las del desarrollo de la Cultura Física y del Deporte en la sociedad. Se seleccionaron entre otras: Introducción a la Educación Física, Motricidad y Aprendizaje, Historia y Teoría de la Educación Física, y Teoría del Entrenamiento.

<i>Disciplinas de carácter específico</i>	<i>Disciplinas de carácter natural, científico y humanista</i>	<i>Disciplinas de carácter sintetizante</i>
Resultado de la reflexión sobre la actividad de movimientos deportivos, gimnásticos, culturales y recreativos. Se denominaron <i>Teorías y métodos</i> .	Proyecciones de las Ciencias ya formadas, pero aplicadas sobre aspectos particulares de la Educación Física.	Las leyes generales de la Educación Física y las del desarrollo de la Cultura Física y del Deporte en la sociedad.

Tabla N° 7.- Clasificación de las asignaturas del área de formación específica.

La idea de la clasificación de las disciplinas, según su carácter específico; natural, científico y humanista; y sintetizante, provenía de Matveyev. Fue enunciada en una reflexión sobre “*La Formación de la Teoría general de la Cultura Física*”, en la revista *El Deporte y la Sociedad*, N° 3 de 1976 (1984: 88).

Al respecto de este momento del desarrollo de la Facultad, la Profesora Jaramillo, quien se desempeñó como Decana de la Facultad inicial y Directora de Departamento antes de la Reforma, y Coordinadora del programa de Licenciatura actual, expresa su consideración sobre el carácter del diseño curricular de la siguiente manera, al ser entrevistada sobre este proceso en estudio [Trascripción de la entrevista]:

“Hubo un intento de reordenamiento de los saberes y de una explicitación mucho más precisa, sobre lo que eran los saberes del área específica, con lo que era la cultura general. En el área de formación específica, modificamos estos nombres de los espacios, llamándolos Teorías y métodos de..., para poder darle un giro mucho más pedagógico didáctico a los saberes que habíamos identificado eran propios de la Disciplina. Entonces surgieron las Teorías y métodos del Baloncesto, del Voleibol, del fútbol, etc., que sustituyen en parte esas técnicas de movimiento, que habían prevalecido en programas anteriores. Pienso yo, que en ese proyecto, en ese currículo de la década del 80, se les dio como mayor fundamento en la formación de los educadores hacia la Pedagogía, hacia una explicitación de la función pedagógica. Me parece que ese fue como el eje neural de ese programa del 80 [se refiere al plan de 1984]”.

Entonces, se podría sintetizar que en los años ochenta se producen enunciados positivos sobre la Educación Física y la Educación; se hacen desde los distintos campos que se constituyen en el proceso de diseño del currículo, que reflejan la construcción disciplinar y científica del momento; y se hacen en un marco de nuevas responsabilidades de investigación del profesorado. Es posible que en la Facultad se haya dado cierta tendencia a exacerbar lo científico y lo técnico como fundamento de verdad, a través de la Fisiología del ejercicio. Pero esta tendencia se matizó, dado que el contexto educativo y científico en la segunda mitad de los ochenta y los noventa, generó una apertura a la mirada crítica de la sociedad, con muchas consecuencias en el acallamiento de la ciencia y la técnica como ideología. Desde la perspectiva de Foucault del progreso

de la discursividad científica, se podría decir que se cruza un umbral de positividad y se avanza a uno de epistemologización.

En particular, la Historia de la Educación Física y la Teoría de la Educación Física que tradicionalmente habían estado separadas como dos espacios distintos, se reunieron en una sola asignatura. Se propuso que había una relación entre cada momento y contexto de la Historia de la disciplina con el entendimiento teórico correspondiente. Esta perspectiva fue innovadora y determinó un giro en el abordaje de su desarrollo académico. El profesor Amazo, catedrático en ese momento, al ser entrevistado, comenta al respecto lo siguiente [Transcripción de la entrevista]:

“Todo eso fue valioso, digamos haber establecido la Historia y la Teoría de la Educación Física como en una área de estudio, yo no la llamaría, digamos como en ese momento, una asignatura, sino que ya lo que se vislumbró fue un campo de estudio”.

Como se puede apreciar, el esfuerzo de construcción de una Teoría de la Educación Física era notable. Se intentó con autonomía desarrollar un único sistema de formación de sus bases. Pero se necesitaba un conjunto de normas que dieran coherencia y permitieran ser referentes de verificación de los enunciados que se fueran encontrando. Ciertos fundamentos se dieron desde la estructura de la Lógica, Historia y Epistemología de las Ciencias, como también desde la influencia de un espacio dedicado en el currículo a la Investigación. Todos los estudiantes debían presentar un proyecto de investigación para graduarse de profesores y los profesores de la Facultad atendían esta demanda desde sus tutorías, lo que asignó a los métodos de investigación una función dominante en el contexto. Adicionalmente, algunos profesores comenzaron a formarse en estudios de posgrado, para poder disponer de un nivel adecuado para la responsabilidad que debían atender.

Pero además, se hizo el esfuerzo de diseñar y proponer una Maestría, que no llegó a ser aprobada. Sin embargo, y como

alternativa, se generó la idea de diseñar programas de posgrado de nivel de Especialización y se acordó desarrollarlos en tres campos particulares: *Pedagogía y Didáctica de la Educación Física; Pedagogía del Entrenamiento; y Administración de la Educación Física, la Recreación y el Deporte.*

Como lo describe el profesor Vaca (1998), desde 1990 se inició el diseño de las especializaciones en Educación Física, que lograron la aprobación interna en la Universidad en 1991 y la externa o gubernamental entre 1992 y 1993. Así, mediante Acuerdo 425 de 1992, del Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES), se autorizó el funcionamiento de la Especialización en Pedagogía del Entrenamiento Deportivo y de la Especialización en Administración de la Educación Física, el Deporte y la Recreación. Posteriormente, el Acuerdo 172 de 1993 del ICFES, autorizó el programa de la Especialización en Pedagogía de la Educación Física. Los profesores Vaca, Gracia, Vallejo y Oliveros contribuyeron en esta tarea.

Es decir, la Educación Física como disciplina inicia un proceso de sintetización y diferenciación de sus contenidos y una afinación de sus métodos de investigación. Se podría decir, desde la propuesta de Foucault del progreso de la discursividad científica, que se empieza a cruzar un umbral de cientifización en esta etapa.

Debe anotarse que estos procesos se dan en un contexto cambiante y dinámico. En 1991 una nueva Constitución Política se expidió en Colombia, generada a raíz de un proceso constituyente popular y no desde la iniciativa del gobierno central o desde el Congreso.

Una consecuencia de esta nueva Constitución es que declaró que el Deporte y la Recreación fueran derechos de los ciudadanos (Artículo 52 de la Constitución Política de Colombia de 1991, modificado posteriormente). De tal manera, las concepciones sobre la Educación Física debieron adaptarse a estas nuevas regulaciones y se

necesitaron nuevas orientaciones al respecto. Pero también, se planteó la necesidad de investigar sobre estos campos para generar políticas y proponer nuevas tendencias pedagógicas.

En consecuencia, en el ámbito de la nueva Constitución, se expidieron dos nuevas leyes relacionadas con la disciplina de la Educación Física en la formación universitaria. La Ley 30 de 1992, que reformó la Educación Universitaria, y la Ley 115 de 1994, que legisló sobre Educación Formal (Preescolar, Básica y Media).

La Ley 30 de 1992, entre otras acciones, convirtió a la Educación Superior en un servicio público cultural, otorgó autonomía a las Universidades, reservó al Estado Colombiano su vigilancia, estableció la libertad de cátedra, reguló el funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior, pero sobre todo vinculó la Investigación con la labor docente universitaria.

Al establecer normas sobre la contratación, promoción y labor de los docentes universitarios, vinculó la remuneración de los profesores universitarios a los títulos, la experiencia, y la producción intelectual. En cierta manera, la investigación se convirtió en el marco general del trabajo profesoral. El Decreto 1444 de 1992, hizo explícitas las regulaciones del aspecto salarial y vinculó la producción intelectual - incluida la investigadora - a la remuneración salarial y a la promoción de los profesores universitarios. Es decir, no solo la disciplina empieza a regularse con normas de investigación científica, sino que también el contexto las exige. En síntesis, hay un marco de normas que domina la construcción de las proposiciones que se hicieran sobre la Teoría de la Educación Física.

Lo anterior se puede apreciar, pues el contexto introduce la práctica investigadora como una norma de aceptación de enunciados sobre la Educación y las disciplinas. Así lo mencionan Martínez y Oliveros (2002: 22), en una indagación realizada sobre la Investigación en la Facultad: "*Hacia finales de los 90 se inicia una*

concientización generalizada sobre la investigación, primero en la Universidad y luego en el Departamento de Educación Física”.

Otro hecho se puede destacar. Se trata de la mencionada Ley 115 de Educación (1994) estableció la Educación Física, el Deporte y la Recreación como una de las áreas fundamentales del currículo de la Educación Básica y Media. Esto significó que la disciplina fuera reconocida como campo autónomo y diferenciada de las demás áreas de formación, que en cierta manera representan las grandes extensiones de las Ciencias, las Artes, las Técnicas y la Filosofía.

Es pertinente recordar, que una de las acciones investigadoras desarrollada inicialmente en la Especialización en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física es la de responder sistemáticamente la cuestión: ¿De qué ha de ocuparse la Educación Física? (1996). Dicha tarea se despliega en varios grupos de la primera y segunda cohorte de formación, que asumen la pregunta inicialmente mencionada en equipos de investigación sobre: ¿De qué se ha ocupado?, ¿de qué se ocupa hoy?, y ¿cuál es el encargo social que a ella se le ha asignado?

En la siguiente generación, los profesores de este posgrado, continuaron en la tarea y contribuyeron en la formación de especialistas que llegaron a ser profesores de la Facultad, con nuevas perspectivas sobre la Educación Física. Uno de ellos, el profesor Mauricio Robayo (2011), al ser interrogado sobre el particular, lo relata así [Transcripción de la entrevista]:

"Nosotros tratamos de retomar y configurar lo que había sido el objeto de estudio de la Educación Física: eso fue. Dentro del grupo estuvimos tres subgrupos, en donde cada uno asumió un trabajo diferente. Entonces, un grupo que trabajó la experiencia corporal, otro grupo que trabajó el juego y otro grupo que trabajamos la poética corporal. Ese fue el trabajo."

A propósito de la influencia de las especializaciones sobre el proceso de discursividad científica que se desarrollaba en la Facultad

en esos momentos, el profesor Víctor Chinchilla (2011), catedrático del Historia y Teoría de la Educación Física y académico estudioso de la Educación Física, considera lo siguiente al opinar sobre este aspecto [Trascripción de la entrevista]:

"Las especializaciones por supuesto abrieron el espacio a una reflexión seria, los que tomamos esa especializaciones, para nosotros fue un gran sueño que se venía peleando desde los ochenta, que no había una especialización, un posgrado propio en el área, yo hablo de la Pedagogía y del ideal de la Educación Física que ha sido realmente mi sueño".

También se influye en el contexto, como lo reseña el profesor Garzón al referirse a las conclusiones del Congreso Nacional de Educación Física de 1985 (Colombia), en su trabajo de tesis de Maestría en Educación con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía: *"se acordó que el objeto de estudio de la Educación Física, sería el movimiento humano con un enfoque educativo, el movimiento humano deportivo y un enfoque pedagógico del movimiento humano"* (1997: 212 y 213). Nótese la cercanía de este enunciado, con el objeto de estudio que promocionó la Teoría desarrollada desde el nuevo programa de formación de profesores de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

En el mismo sentido, Chinchilla, en una entrevista de la época, realizada por el profesor Garzón (1997: 113 de los anexos), afirma refiriéndose al Congreso Nacional de 1988:

"En ese Congreso, se va calificando una línea de trabajo de la Sociedad, porque hablamos de identidad de Educación Física y Desarrollo, ya no en el sentido de identidad para nosotros [los profesores], sino en la perspectiva social".

Tal vez, esta etapa de pensar los axiomas necesarios de la disciplina, identificar las estructuras legítimas de proposición y reconocer sus transformaciones, podría representar el inicio del umbral de formalización de la discursividad científica de la Educación Física en la Facultad, como Foucault propone (2006: 314). El ex

alumno Robayo, graduado del pregrado al final de los ochenta, se refiere al impacto de esta etapa así durante una entrevista al respecto de esta tesis [Transcripción de la entrevista]:

"Sí, una reformulación, una reacomodación de los postulados que se trabajaban en Educación Física, y yo creo, que eso generó también una reacomodación para llegar al PCLEF [Se refiere al Proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Física, denominación del plan de estudios que surgirá en el año 2000]".

Los signos emergentes, que permiten estas apreciaciones sobre el tránsito a través de los distintos umbrales de la discursividad científica, se descubren en primer lugar: en el ejercicio de diseño y realización curricular descrito y que propuso positivamente sobre la Teoría de la Educación Física, reflejando las concepciones de la Teoría de la Educación Física de ese momento, en la selección que se hizo. En segundo término: en las características de labor docente e investigadora y del contexto, que exigieron normas de construcción de las proposiciones sobre la disciplina; y finalmente, en los intentos de búsqueda de la estructura formal que constituyera la Educación Física como disciplina científica.

Quizás, como reconocimiento a esta dinámica académica y auspiciada por una revisión de la estructura organizativa de la Universidad Pedagógica, en 1994, se le asigna nuevamente el carácter de Facultad al Departamento, establecido por la Ley 80 de 1980. De tal manera, el decreto 2902 de 1994 determinó que la Facultad de Educación Física fuera nuevamente una unidad de gestión académico disciplinar, para la investigación, formación y extensión en Educación Física.

4.6.- Los estudios sobre el Cuerpo

Desde los años ochenta, la tarea de generar una teoría sobre el Cuerpo se había mencionado, pues en las ideas fundamentales del Plan de estudios de 1984 de la Licenciatura en Educación Física de la Facultad, se incluyó tal proposición. Al amparo de los Seminarios de Lógica, Epistemología y Filosofía de las Ciencias, un núcleo de profesores exploró el asunto del Cuerpo. Tal vez más que el del movimiento, que fue tema del campo de la Historia y Teoría de la Educación Física.

En este contexto, el profesor Garzón, Licenciado en Educación Física y profesor de la Facultad, desarrolló su tesis de grado como abogado, sobre el *Juego, la Norma y la Corporeidad*. Sus tutores del trabajo fueron los abogados Miguel Ruiz Vázquez, Hernán Felipe Prieto y Hugo Mantilla. El primero de ellos estudió en Francia y fue discípulo de Foucault. Los tres vinculados al campo deportivo, en especial al Hockey sobre patines, Natación y Baloncesto.

El profesor Prieto quien había trabajado sobre el asunto de las normas de juego en los niños, asesoró temáticamente al Licenciado Garzón y se vinculó a la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica como profesor por horas. Durante los comienzos de los noventa, desarrollaron sus cátedras y al incluirse en el espacio social académico en la Facultad, propusieron un texto, que había conocido el profesor Garzón, al asesorar la creación de la Academia Olímpica del Comité Olímpico Colombiano. El texto fue: *Epistemología y Antropología del Deporte*.

Esta obra de Barreau y Morne (1991), impresa por primera vez en francés en 1984, por la editorial Vigot, y que se titulaba originalmente: *Sport, expérience corporelle et science de l'homme* (Deporte, Experiencia corporal y Ciencia del hombre), empieza a ser leída y comentada en el ámbito del programa de formación de los profesores de Educación Física. El conocimiento de estas ideas causa

impresión en algunos profesores y alumnos del programa. Esta percepción sobre las críticas al Deporte y a algunas tendencias de la educación corporal en la Educación Física, al parecer, se transforma en un "apasionamiento", como lo califica el profesor Garzón, y se genera un ambiente de estudio sobre las temáticas de la obra.

Pero, ¿sobre qué versaba este texto que causó tal novedad académica? Pues era una colección (*dossier*) de artículos y lecturas, compilada por los autores mencionados, que se dividían en dos grandes partes: la primera, sobre el *Hecho deportivo*; la segunda, acerca de la *Experiencia corporal*.

La temática que desarrollaba en la primera sección sobre el Deporte como hecho social, recorría la presencia del Deporte, sus discursos e interpretaciones, su carácter de espectáculo, y destacaba la faceta del Deporte como una experiencia corporal más, y que era interesante para las Ciencias Sociales. Finalizaba con el análisis del Deporte como mito y realidad.

En la segunda parte, sobre la Experiencia corporal, introducía el tema relacionándolo con la sociedad (1991: 213 y 217); basado en la ideas de Mauss sobre *las técnicas del cuerpo* y los conceptos de Boltanski alrededor de *los usos sociales del cuerpo*, planteaba la experiencia sensorial como elemento constituyente de la experiencia corporal y familiar, desembocando en la concepción de *Cuerpo subjetivo*; y luego, iniciando con una calificación a las teorías Psicológicas, Fisiológicas y Matemáticas sobre el Cuerpo como *Teorías de la insignificancia*, desarrollaba una crítica a los cambios en los años sesenta en el enfoque sobre la Educación Física en Francia, desde la *Psicocinética* de Le Boulch y la *Psicomotricidad*; indagaba sobre los conceptos de Cuerpo propio, Esquema Corporal e Imagen del cuerpo; revisaba el tema de los juegos y de lo lúdico, y concluía al proponer algunas reivindicaciones sobre la corporeidad.

Es conveniente aclarar el concepto de *Teorías de la insignificancia*. Esta denominación hacía referencia a aquellas teorías

que intentan explicar fenómenos humanos, sin recurrir al *Hecho antropológico*, de carácter simbólico y pleno de sentidos y de significados (1991: 245). Es decir, explicaciones sin considerar la perspectiva de las Ciencias humanas o del hombre.

En esta segunda parte de la obra de Barreau y Morne (1991), a la que se está haciendo referencia, también se puede ver un recuento crítico de las propuestas en Francia sobre la Psicomotricidad, apoyados en las obras de Vayer, Lapierre y Lapierre y Aucouturier y Le Boulch.

Las denominan una "*aventura psicológica*" y presentan posturas críticas sobre estos enfoques y anotaciones sobre la controversia en Francia alrededor de estas dos corrientes entre 1966 y 1970. Por ejemplo, incluyen un comentario sobre Le Boulch acerca de su desconocimiento de lo social en su perspectiva: "*La gran confianza depositada por Le Boulch en la psicología fue acompañada durante mucho tiempo por un abandono de los hechos sociales, por una ignorancia de la sociología*" (1991: 291). Es decir, se nota que el texto describía las tensiones sobre versiones de la Educación Física en Francia, entre las corrientes que pretendían una hegemonía.

La revisión de estas ideas en la Facultad, conduce, al parecer, a considerar las ideas de Bernard y otros autores en un ambiente de estudio de los profesores, denominado *Seminario del Cuerpo*. Este espacio de reflexión sobre el Cuerpo se desarrolló bajo el liderazgo del profesor invitado Prieto, luego de una disputa académica sobre su orientación con el Licenciado Morales, profesor de la Facultad en el campo de la Teoría e Historia de la Educación Física.

La perspectiva de Bernard se estudió desde su obra "*El Cuerpo*" (1980; apareció en francés en 1976). El proyecto de Bernard, como lo menciona en su introducción es claro:

"Precisamente en esta obra nos proponemos mostrar y explicar al lector cómo su experiencia corporal, que él cree cosa propia y ciudadela inexpugnable, está invadida y modelada desde el principio por la sociedad en

que vive. Dicho sea de otra manera, quisiéramos desmitificar determinada imagen del cuerpo, entendido como una realidad cerrada e íntima ("Tú no estás en mi pellejo, dice el hombre de la calle"), y subrayar en cambio su condición abierta y su función de mediación social." (1976: 21)

Dicha pretensión la desarrolla Bernard en tres fases: las explicaciones básicas desde la Fisiología y la Psicología de la corporeidad, a partir de las nociones de "imagen del cuerpo" y del "esquema corporal" sobre todo; en la segunda, asume el punto de vista psicobiológico y existencial del Cuerpo, con la idea de descubrir su carácter relacional; y en una tercera, desde una visión psicoanalítica, destaca la función del inconsciente, para hacer ver el impacto de la sociedad en nuestra corporeidad (desde lo sociológico e ideológico), y finaliza esta parte con la visión mitológica del cuerpo.

Durante el trabajo intelectual de este Seminario se planteó la necesidad, entonces, que se revisaran las ideas fundamentales de Descartes, Nietzsche, Freud, Lacan, Merleau-Ponty, y de otros autores, que se consideraron necesarios para la comprensión que se buscaba.

Las concepciones generadas desde la revisión realizada por los profesores de la Facultad, generaron un contexto favorable para colocar las ideas de la Corporeidad en el centro de la Teoría de la Educación Física, considerando el Cuerpo como tema fundamental. En consecuencia, la discusión sobre si el Movimiento humano o el Cuerpo era el objeto de estudio en Educación Física empezó a presentarse.

Esta visión nueva sobre el Cuerpo la recuerda la profesora Jaramillo, al recordar su impresión personal durante una entrevista sobre el tema así [Transcripción de la entrevista]:

"Lo que ha pasado es que la concepción prevalente ha sido de las Ciencias Naturales. El concepto de Cuerpo, como construcción sociocultural, aparece cuando se empieza a fundamentar la Educación Física, ya no en las Filosofías de las Ciencias [Naturales], sino en las de la

existencia. Se empieza a entender, que ese concepto biológico no lo podemos descartar, porque es como una instancia concreta sobre la cual se puede actuar, pero que el concepto de cuerpo no se construye desde las Ciencias Biológicas exclusivamente, sino de las Ciencias Sociales fundamentalmente”.

En consecuencia, desde esta nueva perspectiva científica surgen consideraciones como la de la sensorialidad, que se asume como *“una base esencial sobre la que descansa la experiencia corporal”* (Barreau y Morné, 1991: 225); y se adopta cierto pensamiento de estos franceses, que va a determinar la experiencia corporal en su carácter derivado de *“un plan de determinación simbólico”* (1991: 226), que conduce *“al hecho de que toda experiencia corporal es coextensiva a un universo de símbolos, a su vez diferenciables en términos de cultura”*. Tales asunciones llegan a ser determinantes en el ambiente académico de la Facultad.

La profesora Jaramillo considera en su diálogo, que con la vivencia de este proceso y la reflexión sobre las tendencias prevalentes de la Teoría de la Educación Física:

“... hemos entendido que todos los conceptos de Educación Física están montados en, sobre, dos ejes estructurales, que son: el Cuerpo y el Movimiento, pero el Movimiento humano”.

Se hace explícito el hecho positivo de la consideración del Cuerpo como elemento de estudio, y la Experiencia corporal llega a ser propuesta como objeto de estudio de la Educación Física, junto con el movimiento humano, en la siguiente versión del programa de formación de profesores de la Facultad (año 2000 en adelante). Así lo entiende también la profesora Jaramillo [Transcripción de la entrevista]:

“Esa concepción de Cuerpo, como construcción socio cultural es lo que le da el gran viraje, al menos aquí en el proyecto curricular de la Licenciatura, para proponer la Experiencia corporal como eje del currículo, porque cuando se dice que el Cuerpo es una construcción

conceptual, socio cultural, ese concepto se construye a partir de lo que vive el Cuerpo”.

En síntesis, la perspectiva del cuerpo subjetivo se asume en la Teoría de la Educación Física de la Facultad en la década final del Siglo XX. Resulta de un complejo proceso de discusión, estudio y formación académica de nuevos profesores. Surge, probablemente, en el sentido propuesto por Foucault sobre los umbrales de la discursividad científica, una nueva figura epistemológica – el Cuerpo- y se adoptan normas de construcción y argumentación sobre el asunto, que provienen de las Ciencias humanas y sociales. Así como en las fases anteriores de desarrollo de la Teoría fundamental de Educación Física, se asumieron otras positividades como la Psicomotricidad o la Fisiología o la Teoría del entrenamiento, o el Movimiento humano, que contribuyeron a la epistemologización en el contexto académico de la facultad y a procesos de cientifización en ella.

Este proceso descrito, que no es inocuo temáticamente, tampoco lo va a ser organizativamente. El asunto del Deporte como tema de estudio se había deprimido y en cierta manera debilitado. El profesor de Educación Física Robayo, estudiante de la Universidad en la época, comenta sobre la circulación del discurso sobre el Deporte, al ser interrogado sobre el tema [Trascripción de la entrevista]:

“En la práctica, si decíamos, hay algunas cosas que limitan, pero de todas formas tratábamos como mucha gente de esconder el Deporte. A partir de ese momento se comienza como a develar el Deporte como un hecho social, pero que tiene ciertas características, que pueden llegar a limitar. Ahora, entonces nosotros llegamos como a la conclusión de no importa si se hace o no se hace Deporte, lo interesante es que se haga con conocimiento de causa, si yo sé que voy a jugar, pues entonces voy a jugar y no voy a pasar por encima del otro; si yo sé, que voy a practicar deporte, yo sé que voy a ganar, pero de todas formas mantengo una posición como ser humano. Había como esa dicotomía, sin embargo, se asumió y se trató de cambiar”.

En consecuencia, se comienza una discusión sobre la posible “*deportivización de la Educación Física*”, que hace surgir grupos de estudio sobre los campos académicos centrales de la Facultad, (Educación Física, Deporte y Recreación). Se pretendía delimitar conceptualmente sus identidades y aclarar sus relaciones, pero también tuvo una repercusión organizativa.

De tal manera, hacia finales de los noventa, se acuerda trabajar en tres grupos correspondientes a los temas enunciados, con la finalidad de diseñar nuevas alternativas de formación en pregrado y reconstruir las líneas de investigación en tales campos. Aun cuando no se profundizará sobre tal asunto en esta tesis, se menciona que posteriormente, la Facultad asumirá el diseño, aprobación y desarrollo de tres licenciaturas diferenciadas (programas de pregrado): una en Educación Física, otra en Deporte y una tercera en Recreación. La Licenciatura en Educación Física se aprueba e inicia en el año 2000. Los programas de Deporte y Recreación se aprueban en 2005 y 2006, respectivamente.

También, hay que reconocer que se da un cambio en la perspectiva de los estudiantes, que vivenciaron estas transformaciones en la Teoría de la Educación Física. El licenciado Robayo, ex alumno del plan de estudios de 1984 y de la Especialización en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física, y profesor de la Facultad, proporciona una visión sobre el impacto de estas nuevas visiones, en la conversación para esta tesis [Transcripción de la entrevista]:

“La Universidad Pedagógica sí genera una concepción completamente diferente de Educación Física; que lo que permite es sencillamente pensar la Educación Física, o sea no hacer la Educación Física, sino pensarnos. Y cuando nos podemos pensar, podemos ver algunas cosas diferentes y unos aportes diferentes. Por ejemplo, todo lo que se ve que va surgiendo en relación a la construcción de Cuerpo, todo lo que se ve con relación al concepto de construcción de sujeto, de ciudadanos, eso ya se ve. Y creo que la mayoría de los estudiantes de la

Facultad empiezan a apuntar, no solo a la técnica, claro por supuesto a la técnica, pero también, como experiencia, ya empiezan a ver qué tipo de Cuerpo estamos formando, que tipo de individuos, es difícil pero sí se está transformando y se ve la diferencia entre unos y otros”.

Así visto, el proceso de configuración de la Teoría de la Educación Física presentó algunas influencias de distinta índole: Propuestas particulares de Educación Física del exterior del país (a través de obras y autores inicialmente); regulaciones estatales y nuevas características de los contextos de labor profesoral; cambios en las vertientes epistemológicas de las Ciencias y sus correspondientes normativas de regulación sobre cómo construir conocimiento; adopción de temáticas innovadoras de la Educación Física desde la perspectiva de Ciencias humanas y sociales; formación de profesores en pregrado y posgrado de acuerdo a estas nuevas concepciones de las Ciencias humanas y sociales; y los desarrollos conceptuales de la Educación Física, interpretados y adoptados en un proceso de discusión académico e investigador (desde finales del siglo pasado), que llevó a cambios organizacionales de la formación; pero sobre todo, se recorrió un camino en la discursividad científica, que visto en retrospectiva, pudo superar distintos umbrales, tal vez hasta el inicio de su formalización, considerando el proceso desde la perspectiva de Foucault.

En cuanto al control del discurso, también estos mecanismos se aprecian en el devenir de la Facultad. Inicialmente, cada momento epistémico había tratado de excluir al anterior, cada corriente gimnástica lo intentó con la alternativa. El acondicionamiento físico se privilegió, pero la Psicomotricidad se convirtió en verdad, que alternó con la llegada de la Fisiología del Ejercicio, que también intentó ser hegemónica. Sin embargo, el sesgo humanista creó una situación distinta. Entonces, desde los procedimientos de delimitación y control internos a la Educación Física, se giró hacia las ciencias humanas. Se

procedió a asumir los enunciados sobre los nuevos discursos, se admitieron autores y se destacaron algunos. En este proceso, es posible que las disciplinas de la Educación Física hayan ocupado un lugar, que luego fue ampliado por los estudios socioculturales sobre el Cuerpo, para desembocar al final del siglo en la diferenciación formativa en Educación Física, en Deporte y en Recreación, pretendiendo aclaraciones conceptuales.

Claro está que el camino no fue lineal. En el caso de la Facultad, se puede apreciar que mientras se desarrollaban las disciplinas de la Educación Física, en un contexto de amplia visión científica, surgen los estudios sobre el Cuerpo, que se asumen como legítimo y verdadero centro de la disciplina. Esto crea disonancias, que se resolverán tardíamente en la definición de tres campos de formación profesional y de estudio.

CAPÍTULO V.- REFLEXIONES CRÍTICAS

Algunas ideas quedan luego de esta reflexión, que podrían ampliarse en futuras investigaciones. Se presentan a continuación notas sobre tales temas, que no corresponden en estricto sentido a conclusiones sino que apuntan a identificar problemas que podrán ser resueltos en el futuro.

El *desplazamiento hacia el tema del Cuerpo*, al parecer no es aislado. La profesora Pedraza, antropóloga de la Universidad de Los Andes en Bogotá, estudiosa del asunto, no solo afirma que esta orientación, aunque obedece a nuevas consideraciones del sujeto en la modernidad, es una tendencia en el campo sociocultural, ya que: *“es hacia la década de los años setenta cuando empieza a incorporarse el cuerpo en el pensamiento social y una década después cuando el tema adquiere un peso tal que la producción en torno suyo se hace visible y es acogido en las agendas académicas”* (2003:2). Por tanto, asumir la experiencia corporal como objeto de estudio de un programa de formación de licenciados en Educación Física podría analizarse desde la influencia de la perspectiva de los estudios socioculturales en la Educación y en la Educación Física.

Acerca de los *nuevos rumbos de investigación*, se podría proponer examinar el periodo curricular siguiente, en el cual no se asume la construcción disciplinar que se llevaba en proceso como base del diseño y desarrollo del currículo. Es decir, se sucede una discontinuidad, asumida desde la perspectiva de Foucault, ya que se

parte de la tendencia de las concepciones curriculares integradas, con ideas interdisciplinarias y sin recurrir a bases disciplinarias explícitas.

Aunque también *se podría estudiar la diferenciación en la formación de profesores* que se produce posteriormente, distinguiendo las licenciaturas en la de Educación Física, la de Recreación y la de Deporte. Examinar esta ramificación del saber sería pertinente teórica y curricularmente, ya que cada una de estas formaciones tendrá su estructura de saber, su propia delimitación del objeto de estudio, con algunas similitudes y diferencias en sus objetos de reflexión – acción.

Campo de saber	Caracterización	Delimitación de su objeto	Objetos de reflexión acción	
			Comunes	Distintos
EDUCACIÓN FÍSICA	<i>Hecho y práctica social</i>	<i>Experiencia corporal</i>	<i>Cuerpo, movimiento, juego y Educación.</i>	<i>Construcción del cuerpo (corporalidad)</i>
DEPORTE	<i>Hecho, fenómeno, proceso histórico, social y cultural.</i>	<i>Deporte</i>	<i>Cuerpo (movimiento, juego y Educación).</i>	<i>La implicación del juego deportivo.</i>
RECREACIÓN	<i>Hecho socio cultural. Práctica social.</i>	<i>Lúdica</i>	<i>Cuerpo (movimiento, juego y Educación).</i>	<i>Diversión, goce, (tiempo libre y librado)</i>

Tabla Nº 8.- Campos disciplinares estructurales de la Educación Física, la Recreación y el Deporte. Modificado de Serna, E. Documento de aprobación de la Licenciatura en Deporte. (2004)

Por otro lado, si se reconoce que *las concepciones de Teoría* consideradas fueron cambiando, se podría profundizar la indagación sobre este aspecto, preguntándose: ¿Qué tipos de Teoría encontramos en este proceso? ¿Qué relaciones entre ellas se presentan? ¿Qué conexiones se pueden hacer con las vertientes epistemológicas de las Ciencias? Una perspectiva o enfoque que se podría asumir en tal estudio sería, por ejemplo, la de Marradi (1989).

Este profesor de Sociología de la Universidad de Florencia, escribió un planteamiento desde las Ciencias Humanas, titulado "*Teoría: una tipología de sus significados*", que serviría de marco inicial para lo que se propone. En él, este autor revisa 94 referencias sobre el término "Teoría", propone una categorización de once distinciones de ellas, y examina el posible surgimiento y circulación de este concepto, en un periodo de tiempo desde 1950 hasta la publicación de su trabajo en la Revista de Sociología de la Universidad de Barcelona.

Otra distinción o categoría que se podría examinar sería lo relacionado con el *método de construcción de la teoría*, o en otras palabras ¿cómo se dan las distintas concepciones de método durante el proceso? No se trataría del examen del método científico, como el conjunto de reglas que se sigue para el descubrimiento de un fenómeno, aspecto que puede ser también estudiado, sino de examinar, como sugiere Guillaumin, sucesor de Foucault, "*las formas de inferir o extraer información de la experiencia, así como criterios de evaluación de tales inferencias*" (2009: 17). Por ejemplo, este autor menciona que Darwin construyó su Teoría sobre el mundo biológico con la ayuda de cuatro formas inferenciales: *la uniformidad, la secuenciación, la conciliación o la concordancia y la disonancia*. La idea es que nuevas áreas de conocimiento pueden surgir del *ensamble dinámico* de distintos modos de inferir (2009: 19).

Sobre los fundamentos metodológicos y epistemológicos de la historia arqueológica se podrían decir algunas palabras, para ilustrar que este tema puede ser profundizado, y a la vez, realizar algo de crítica al enfoque y hallazgos obtenidos, siguiendo en este asunto a Gleyse al referirse a su propio trabajo "*Archeologie de L'Éducation Physique au XXème siècle en France. Le corps occulté*" (2006).

Entonces, como dice este arqueólogo de la Educación Física, es necesario considerar que las divisiones o periodos propuestos no deben ser tomadas como leyes de la historia sino ordenamientos particulares. Por ejemplo, las épocas planteadas por Loisel, que

consideraban que después de la etapa militar y luego de la era medical de la Educación Física, debía venir la época pedagógica, no coinciden con las propuestas por Parlebas en el Coloquio CRUISE de Poitiers: *Certezas, inquietudes y servidumbres*, como tampoco encajan en las elaboradas por Macario: *El cuerpo figurado y medido (XIX a 1960)*, *el Cuerpo observado (1961 a 1967)* y *la evaluación por objetivos (1968 – 1980)*. El primero hace su planteamiento desde el carácter pedagógico, el segundo desde la concepción de veracidad y el tercero desde la historia de la evaluación. Otros autores acogen la idea de la escolarización de las prácticas de Educación Física, algunos, asumen los saberes sobre el cuerpo y unos más, los cambios de paradigmas en el campo de la Ciencia. El propio Gleyse (2006: 25) anuncia que lo que se señala para otros, es válido para él. Así invita a considerar su periodización: la época de la Manufacturación del cuerpo, la de las Gimnasias energéticas y el Deporte estructurados por la fábrica, la Taylorización o producción a gran escala y la industria secundaria, y las nuevas prácticas corporales y sus discursos ligados a la tercerización y a la informalización del trabajo.

También se podría iniciar un estudio sobre las regularidades enunciativas que propone Foucault. Aplicando esta propuesta al proceso de la Educación Física, se diría entonces que en una época determinada, la idea de ejercicio en la Gimnasia de Luis Agosti, promovida en la Facultad de Educación Física en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, podría ser contrastada con la del ejercicio en el enfoque de la Condición Física de Norteamérica de los años 1960 o con la del mismo término en la Fisiología del ejercicio, apropiada para formar profesores en los ochenta.

CAPÍTULO VI.- CONCLUSIONES.

En la presente tesis se estableció como propósito general caracterizar las corrientes de Educación Física que influyeron durante el desarrollo del programa de formación en Educación Física de la actual Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica en Bogotá, Colombia, durante el periodo de 1975 a 2000. A continuación se hacen las precisiones sobre las conclusiones del estudio.

1.- Se encontró que las corrientes que influyeron en el desarrollo de la Facultad durante el periodo estudiado fueron la Psicomotricidad, el Fitness, la Fisiología del ejercicio, la de las Disciplinas científicas de la Educación Física y finalmente, los estudios socio culturales sobre el Cuerpo.

2.- Se concluye que el desarrollo en los momentos iniciales se hizo con mucha influencia extranjera, con base en documentos y textos, y en algunos casos con la experiencia de diálogo directo con los proponentes de tales ideas. Posteriormente, se hizo un desarrollo con más creación local. Al final se dio acogida a los estudios socioculturales sobre el Cuerpo en el ámbito de las discusiones académicas de la facultad.

3.- Existió un proceso de cientifización evidente, en la construcción y desarrollo curricular que se inició en 1984 y que se extendió casi por veinte años, hasta comienzos del siglo XXI. La

definición de campos de estudio y la delimitación de distintas disciplinas - aplicadas y científicas - caracterizó el proceso. Hubo un giro hacia un enfoque disciplinar de la Educación Física, que logró una mirada más científica, y a la vez, más humanista y social sobre los grandes temas de estudio.

4.- Se percibió la adopción de una perspectiva amplia y pertinente de las Ciencias. Además, la perspectiva de las Ciencias Naturales, que tanto había influido en la Educación Física desde sus orígenes, fue complementada con la visión de las nuevas vertientes epistemológicas de la Ciencia, como las de las Ciencias Humanas y Sociales, o como se diría de otra manera, de los estudios socioculturales.

5.- El final del siglo XX en la Facultad de Educación Física fue un espacio de carácter inclusivo, que favoreció la adopción de distintas perspectivas. Si se analiza el proceso desde el control del discurso, se constató que el del Deporte, aunque inicialmente se restringió, pudo retomarse con el campo del entrenamiento; el de la Recreación se reformuló; y el de la Administración de la Educación Física se estableció.

6.- Se distingue que el currículo o plan de estudios de 1984, para la formación de profesores de Educación Física en la Facultad, haya alcanzado casi veinte años de influencia.

7.- La Teoría se consideró representada en los contenidos curriculares y organizados especialmente en las asignaturas del plan de estudios de 1984; se asumió con la consideración de que estas representan a los campos de saber y disciplinas de la Educación Física, asumidos científica, práctica o metodológicamente por la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aczel, A. (2009). *El artista y el matemático*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Althusser, L. (1976). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Medellín: Editorial La oveja negra.
- Álvarez del Palacio, E., Gutiérrez, Ma. T. y Luquía, F. (2000). Valores, Educación y Actividad Física. En: *Los Valores en la Ciencia y la Cultura*. León: Universidad de León.
- Arnold, P. (1991). *Educación Física, Movimiento y Currículo*. Madrid: Morata.
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Bachelard, G. (1999). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. (Vigésima segunda edición en español). Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, S. A. de C. V.
- Barreau, J. J. y Morne, J. J. (1991). *Epistemología y Antropología del Deporte*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Bernal, R., Muñoz, O. Preciado, G. y Rincón, O. (2004). *Vidas meritorias de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Lúdica Pedagógica, 1(9)*, 115-133.
- Bernard, M. (1980). *El Cuerpo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bertalanffy, L., Ross, W., Weimberg, G.M., Repoport, A., Milsum, J, Buckley, W., Orchard, A, Hammer, P, y Churchman, W.(1981). *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Botero I., E. (2009). *Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte*. Recuperado Abril 17 de 2009, de <http://www.endeporte.edu.co>
- Briggs, J. & Peat, D. (2001). *Espejo y reflejo: Del caos al orden* (Tercera edición ed.). Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Buckley, W. (1981). *La Epistemología, vista a través de la Teoría de sistemas*. En *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Capítulo 6. Madrid: Alianza Editorial.
- Butterfield, H. (1957). *The Origins of Modern Science: 1300 – 1800*. New York: Macmillan.
- Cajigal, J. M. (1968). *La Educación Física, ¿Ciencia?* (Vol. X). Madrid: Instituto Nacional de Educación Física y Deportes.
- Cajigal, J. M. (1981). *¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Editorial Miñón.
- Canguilhem, G. (2009). *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Amorrortu editores. (Primera edición en francés en 1968)
- (2005). *Ideología y racionalidad en las ciencias de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores. (Primera edición en francés en 1988)
- Castro, E. (1995). *Pensar a Foucault: Interrogantes filosóficos de la Arqueología del saber*. Buenos Aires: Biblos.

- Chinchilla, V. J. (2000). *La Educación Física en Colombia: Una mirada a su desarrollo histórico*. *Kinesis*, 29, 57 - 66.
- (2002). *Educación Física en el proceso de Modernización. Prácticas e ideales*. *Lúdica Pedagógica*, 1(7), 4-18.
- (2005). *Elementos sobre Epistemología y enseñanza de la Educación Física*. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 104-112.
- Christie, J. (2005). *El desarrollo de la historiografía de la ciencia*. En Martínez y Guillaumin (Eds.), *Historia, Filosofía y enseñanza de la Ciencia*. Mexico: UNAM.
- Constitución Política de Colombia. (1991)
- Contecha, L. F. (2006). *Presupuestos curriculares, históricos, económicos, sociales y educativos para un análisis problémico del bienestar universitario en Colombia*. Popayán: ITINERANTES. N°. 4. pp. 77-82.
- De la Fuente, L. y Messina, L. (2003). *Bajos fondos del saber. La arqueología como método en Michel Foucault*. En *Revista Litorales*. Año 2, nº 2. Agosto de 2003. ISSN 16666-5945.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Paris: Les Éditions de minuit.
- Dufour, W. (1992). *50 Ans d'Éducation Physique en Europe*. Presentado en la Conférence Européée, organizada por la SNEP, Paris.
- Eco, H. (1997). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Fallas, L. A., & Cárdenas, L. G. (2006). *En diálogo con los Griegos. Introducción a la Filosofía Antigua*. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. (A. G. Troyano, Trad. Tercera edición en Fábula). Barcelona: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2006). *La Arqueología del saber*. (A. G. d. Camino, Trad. Vigésima segunda edición en español ed.). México: Siglo XXI editores, S. A. de C. V.
- Foucault, M. (2008). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI editores. (Primera edición en francés en 1966)
- Fraleigh, W. P. (1969). *A Prologue to the study of Theory Building in Physical Education*. *Quest* 12(1), 26-33.
- Frank, M. (1999). *Sobre el concepto de discurso en Foucault*. En *Michel Foucault, filósofo*. Capítulo 1, parte II. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Garzón. L. A. y otros. (1996) *¿De qué ha de ocuparse la Educación Física? ¿Qué ha sido la Educación Física?* Tesis (Especialización en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Garzón, L. A. (1997). *Apuntes para la historia de una confusión Educación Física – Deporte*. Tesis de grado (Maestría en Educación con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Gleyse, J. (1995). *Archéologie de l'éducation physique au XXe siècle en France*. Paris: PUF.
- Gleyse, J. (2006). *Archéologie de l'éducation physique au XXème siècle en France. Le corps occulté*. Paris: L'Harmattan.
- Goetz, J. P., LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.
- Gruppe, O. (1976). *Teoría Pedagógica de la Educación Física*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Guillaumin, G. (2005). *Historia de la ciencia y filosofía de la ciencia: relaciones inestables e historicidad en la ciencia*. En Martínez y Guillaumin (Eds.), *Historia, Filosofía y enseñanza de la Ciencia*. Mexico: UNAM.
- (2009). *Raíces metodológicas de la teoría de la evolución de Charles Darwin*. Barcelona: Editorial Anthropos. México: Rubi, en coedición con la Universidad Autónoma Metropolitana:
- Habermas, J. (1991). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- (2010). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Harrow, Anita. (1978). *Taxonomía del dominio psicomotor*. Buenos Aires: El Ateneo. (Primera edición en inglés en 1972)
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, D. (2010). *Arqueología del saber y orden del discurso: Un comentario sobre las formaciones discursivas*. EN-CLAVES del pensamiento, año IV, N^o. 7, junio, pp. 47-61.
- Herrera, X. (2000). *Las prácticas corporales y la Educación Física en la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1913*. *Lúdica Pedagógica*, 1(4), 3-14.
- Khun, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. (C. S. Santos, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lamour, H. (1989). *Théorie et pratique en Éducation physique*. (1ère édition). Paris: Press Universitaires de France.
- Langlade, A. y Langlade, N. de. (1986). *Teoría general de la Gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium..
- Le Boulch, J. (1989). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Editorial Paidós: Buenos Aires. Primera edición en 1961.
- Ley 115 de 1994. (2001). ECOE ediciones: Bogotá.
- López, C. (2005). *Por una nueva historiografía de los conceptos científicos. El caso de la herencia biológica*. En Martínez y Guillaumin (Ed.), *Historia, Filosofía y enseñanza de la Ciencia*. (pp. 307-346). México: UNAM.
- Lovejoy, A. (1960). *The Great Chain of Being. A Study of the History of an Idea*. New York: First Harper Torch Book. (1ª Edición en 1936).

- Machado, R. (1999). *Arqueología y epistemología*. En Michel Foucault, filósofo. Capítulo 1, parte I. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Marradi, A. (1989). *Teoría: una tipología de sus significados*. En *Papers: Revista de Sociología*, N° 31: 77- 98. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martínez, N. y Oliveros, D. (2002). *La investigación de los profesores en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional*. *Lúdica Pedagógica*, 1(7), 20-27.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico - práctico*. Caracas: Editorial Texto S. R. L.
- Martínez, S., y Gullaumin, G. C. (Eds.). (2005). *Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones filosóficas.
- Marx, K. y Engels, F. (1994). *La Ideología Alemana. Feuerbach. Contraposición entre la concepción materialista y la idealista*. Universitat de València.
- Matveyev, L. (1976). *La formación de la teoría general de la Cultura Física*. *Revista El Deporte y la Sociedad*, N° 3.
- (1977). *Periodización del entrenamiento deportivo*. INEF: Madrid.
- Mayor, A. (2010). *El control de la violencia a través del deporte: el caso del Valle del Cauca*. En: Norbert Elias. Un sociólogo contemporáneo. Teoría y Método. Pérez, H. E. (Editor). Colombia: La Carreta editores.
- Meinel, K. (1971). *Didáctica del Movimiento*. La Habana: Editorial Orbe.
- Meinel, K. (1977). *Didáctica del Movimiento. Ensayo de una teoría del movimiento en el deporte desde el punto de vista pedagógico*. La Habana: Editorial Orbe.
- Metheny, E. (1968). *Movement and meaning*. New York: McGraw Hill.
- Ministerio de Educación Nacional. (1983). *Programas Curriculares*. (Vol. Primer Grado de Educación Básica). Bogotá: MEN.
- (1983). *Programas Curriculares*. (Vol. Segundo Grado de Educación Básica). Bogotá: MEN.
- Morales, L. (1990). *Elementos para una aproximación al trabajo teórico de la Educación Física en Colombia*. *Revista Educación Física y Deporte*, 12(1-2).
- Morales, L. (1996). *Elementos para una aproximación al trabajo teórico de la Educación Física en Colombia*. Segunda parte. *Lúdica Pedagógica*, 1(2), 30-37.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. (M. Pakman, Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la Educación Física*. Ediciones Paidós: Barcelona.

- Nickles, T. (2005). *¿Cuál es la relación entre Filosofía de la Ciencia y la Historia de la Ciencia?* En Martínez y Gullaumin. (Ed.), *Historia, Filosofía y enseñanza de la Ciencia*. Mexico: UNAM.
- Oliveros, D. (Ed.) (1984). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Oliveros, D. (2002). *En busca de los contenidos de la Educación Física*. *Lúdica Pedagógica.*, 1(7), 65-70.
- Osterhoudt, R. (1978). *The History and Philosophy of Sport: The Reunification of Once Separated Opposites*. *Journal of Philosophy of Sport*, 5(Fall 1978), 71-76.
- Paddick, R. (1970). *Philosophy in the History of Sport and Physical Education*. *Sport History Review*, 1(2), 4-6.
- Parlebas, P. (1967). *L'Education Physique une pédagogie des conduits motrices*. INSEP: Paris.
- Picq, L y Vayer, P. (1969). *Educación Psicomotriz y retraso mental.*: Barcelona: Editorial Científico Médica. (Primera edición en francés de 1960)
- Piaget, J. (2003). *La Psicología de la inteligencia*. Crítica: Barcelona.
- Pinillos, J. M. (2006). *La Educación Física y el Deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el período comprendido entre 1968 y 1991*. *Revista Educación física y deportes*, 1(94).
- Pineau, C. y Hébrard, A. (1993). *L'éducation physique et sportive aujourd'hui*, *Revue EPS*, nº 240.
- Portela, H. (2006). *Los conceptos en la Educación Física: conjeturas, reduccionismos y posibilidades*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Poster, M. (1999). *Foucault, el presente y la historia*. En *Michel Foucault, filósofo*. Capítulo 2, parte V. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Rodríguez, B. (2006). *Las prácticas corporales y su relación con la pedagogía en la escuela en 1935*. *Lúdica Pedagógica*, 1(11).
- Rodríguez, J. (1995). *Deporte y Ciencia. Teoría de la actividad física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Sánchez G., S. (1990). *La formación del investigador en educación y las tendencias epistemológicas*. *Física y Cultura*, 1(2), 71-87.
- Sánchez, M. (1980). *Arqueología del saber y verdad histórica en la obra de Michel Foucault*. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 8, 113-128. Edit. Univ. Complutense de Madrid: Madrid.
- Sarremejane, P. (2004a). *L'éps depuis 1945, histoire des theories et des méthodes*. Paris: Vuilbert.
- Seybold-Brunnhuber. A. (1974). *Principios pedagógicos de la Educación Física*. Editorial Kapelusz: Buenos Aires.
- Singer, R. (1980). *Motor learning and human performance*. Macmillan Publishing Co, Inc.: New York.
- Struna, N. (2007). *Investigación histórica en la actividad física*. En Thomas y Nelson (Ed.) *Métodos de Investigación en Actividad Física*. (pp. 221-236). Editorial Paidó Tribo: Barcelona.

- Suárez, E. (2005). *La Historiografía de la Ciencia*. En Martínez y Guilaumin. (Ed.), *Historia, Filosofía y enseñanza de las Ciencias*. (pp. 17-42). México: UNAM.
- Thomas, J. y Nelson, J. (1996). *Research methods in Physical Activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Thomas, J. y Nelson, J. (2007). *Métodos de investigación en Actividad Física*. Barcelona: Editorial Paido Tribo.
- Ulrich, C. (1975). *Fundamentos sociales de la Educación Física*. Buenos Aires: Paidos.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1962). *Acuerdo N° 9 de 1962*.
- Vaca, Á. H. (1993). *Historia del Alma Mater de la Educación Física en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vaca, Á. H. (1998). *Historia del Alma Mater de la Educación Física en Colombia. Segunda parte*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.
- Van Dalen, D. B., Mitchell, E. D., y Bennett, B. L. (1968). *World history of physical education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Vargas, A. (2006). *Estudio Sociohistórico del surgimiento de las actividades deportivas en Colombia*. *Kinesis*, 38, 18 - 40: Armenia.
- Vargas, G. (2006). *Tratado de Epistemología: Fenomenología de la Ciencia, la Tecnología y la Investigación Social*. Sociedad de San Pablo: Bogotá.
- Vázquez, A. (2007). *Habermas; la crítica a Foucault*. En Revista de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, N° 52, pp. 267-275. Universidad de Valparaiso.
- Vicente, M. (1988). *Teoría Pedagógica de la Actividad Física. Bases epistemológicas*. Editorial Gymnos: Madrid.
- Vicente, M. (2006). *Arqueología de la Educación Física y otros ensayos*. (1ª edición). Editorial Kinesis: Armenia.
- Wallon, H. (1945). *Les origens de la pensée chez l'enfant*. 2 Vols. Presses Universtaires de France: Paris.
- Zeigler, E. (1968). *Problems in the History and Philosophy of Physical Education and Sport*. Prentice Hall: Englewoods Cliffs, New Jersey.
- Zuluaga O. L. (2005). *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Cooperativa Editorial Magisterio: Bogotá.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Botero I., E. (2009). *Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte*. En: <http://www.endeporte.edu.co> [Consultado en Abril 17 de 2009]
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 30 de 1992*. En: <http://www.fodese.gov.co/portal/images/docs/ley30de1992.pdf> [Consultada en Enero 19 de 2011]
- Estrada Méndez, F. (1979). Algunos elementos para la Conceptualización y análisis de la Educación Física y del Deporte. *Revista Educación Física y Deporte*. En: viref.udea.edu.co/contenido/revistainstituto/revista_instituto.htm [Consultado en Junio 3 de 2009]
- Herrera Rivera, L. A. (1987). Aportes para una Historia de la Educación Física en Colombia. [Versión electrónica]. *Revista Educación Física y Deportes*, 9. En: viref.udea.edu.co/contenido/revistainstituto/revistas/v9n1-2/v9_n1-2-Aportes.pdf [Consultado en Julio de 2008].
- Martínez, M. E. (2000). Historia del deporte en España y Colombia: Manuel Usano Martín (1909-1987) [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 5. En: <http://www.efdeportes.com/efd21b/usano2.htm> [Consultado en Mayo de 2008]
- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto Ley 080 de 1980*. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf [Consultado en Enero 20 de 2011]
- , *Ley 30 de 1992*. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf [Consultado en Enero 25 de 2011]
- , *Decreto 1444 de 1992*. http://menweb.mineduacion.gov.co/normas/concordadas/jeronimo/decreto_1444_1992.pdf [Consultado en Enero 1 de 2011]
- , *Decreto 2902 de 1994*. http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretoslinea/1994/diciembre/31/dec2902311994.pdf [Consultado en Febrero 10 de 2011]
- Nocera, P. (2009). *Discurso, escritura e historia en L'idéologie de Destutt de Tracy. Nómadas*. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 21, 313 - 330. [<http://www.ucm.es/info/nomadas>] [Consultado en Enero 21 de 2011]
- Palti, E. J. (2007). La nueva historia intelectual y sus repercusiones en América Latina. En *Revista Universidade do Vale dos Sinos*: 11(3): 297-305. Septiembre/Diciembre. http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/histv11n3/297a305_art01_palti%5Brev%5D.pdf [Consultado en Febrero 4 de 2010]

- Pedraza, S. (2003). *Cuerpo e investigación en teoría social*. (Este trabajo fue presentado en la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, en el marco de la Semana de la Alteridad, en octubre de 2003). <http://antropologia.uniandes.edu.co/zpedraza/zp1.pdf> [Consultado en febrero de 2009]
- Portela, H. (2001). *La epistemología en la Educación Física*. [Versión electrónica]. *Revista Digital*, 7. En: <http://www.efdeportes.com/> [Consultado en Febrero de 2009]
- Real Academia Española. (2011). *Diccionario de la Lengua Española*. En <http://buscon.rae.es/draeI/> [Consultado en Abril 11 de 2011]
- Sánchez, D. (1996). *Historia de la Filosofía, Filosofía de las ideas, Historia de las mentalidades*. <http://revistas.ucm.es/fsl/02112337/articulos/ASFH9696220417A.PDF> [Consultado en Enero 25 de 2010]
- Sarremejane, P. (2004b) *Les relations entre l'éps et la science depuis 1945*. En: http://eps.creteil.iufm.fr/ECRIT%201/CM_Sarremejane_relation_eps-science_08-09.pdf [Consultado en Enero de 2009]
- Vides, D. (2008). *Historia de las ideas y pensamiento de E. Mounier en América Latina*. En *Revista Persona y Sociedad en Latinoamérica*: http://www.personalismo.net/pdf/0808_50_persysoc.pdf. [Consultado en Enero 25 de 2010.]
- Wallon, H. (1945). *Les origens de la pensée chez l'enfant*. 2 Vols. Presses Universtaires de France: Paris.
- Wiersma, L. D., & Sherman, C. P. (2008). *The responsible use of youth fitness testing to enhance student motivation, enjoyment, and performance*. [Versión electrónica]. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 12, 167-183. [Consultado en Diciembre de 2008]. De doi: 10.1080/10913670802216148.

ANEXOS

ANEXO 1.- CUESTIONARIO DE LA ENTREVISTA.

CUESTIONARIO DE LA ENTREVISTA.

**UNIVERSIDAD DE LEÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE
IDEAS INFLUYENTES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LA FACULTAD DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

CUESTIONARIO BÁSICO PARA LA ENTREVISTA

INTRODUCCIÓN

ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

1. Nombre
2. Edad
3. Lugar de Nacimiento
4. Fecha de graduación
5. Institución donde se graduó
6. Papel que desempeñaba en la época. (Profesor, alumno, administrador, profesor externo)
7. Papel que desempeña actualmente. (Profesor, alumno, administrador, profesor externo)

CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESE MOMENTO (1975-1980)

8. ¿Cómo era la Educación Física que se desarrollaba fuera de la Facultad de Educación Física, en colegios y Universidades?
9. ¿Qué tipo de Educación Física se promovía en esa época en la Facultad?
10. ¿Cómo se caracterizaba?

IDEAS INFLUYENTES

11. ¿Qué ideas de Educación física circulaban en esta época?
12. ¿Cómo las caracterizaría? ¿Cuál era el sentido u orientación de estas ideas?
13. ¿Qué impacto tuvieron estas ideas?
14. ¿Recuerda las personas que protagonizaron la inclusión de ideas en esa época?

15. ¿Cómo llegaron a incorporarse en las actividades de la facultad?
16. ¿Desde su punto de vista, qué mecanismos de apropiación académica se usaron y cómo se difundían estas ideas?
17. ¿Cuáles eran los textos de referencia que se usaban?
18. ¿Recuerda algún evento (Congreso, reunión, simposio, etc.) que hubiera influido notablemente en este proceso?
19. ¿En qué medida esa(s) tendencia(s) continúan o permanecen?
20. ¿Por qué se mantienen o se olvidaron?
21. ¿Qué otra persona cree usted que puede aportar en esta indagación?

ANEXO 2.- BREVES RESEÑAS DE LOS ENTREVISTADOS

BREVES RESEÑAS DE LOS ENTREVISTADOS

NELLY MARTÍNEZ

(Entrevista realizada el 1 de Septiembre de 2008)



Graduada de la Universidad Pedagógica Nacional en Noviembre de 1976. Ingresó como profesora de planta en 1977. Fue coordinadora de Práctica docente, investigadora, Jefe de Departamento (Encargada) y Decana (Encargada). Fue alumna y profesora durante el periodo de incorporación de la Psicomotricidad y la Fisiología del esfuerzo.

Actualmente se encuentra jubilada y se desempeña como profesora de cátedra por horas.

JUDITH ARGENIS JARAMILLO DE PALACIO.

(Entrevista realizada en Diciembre de 2008)



Graduada como educadora física en el año 1959, se graduó en la Escuela Nacional de Educación Física, que era una dependencia del Ministerio de educación. Inició su trabajo como profesora en la Escuela en el año 60 y luego ingresó a la Universidad Pedagógica. Fue la Decana en el momento de iniciar las clases de Psicomotricidad en la Facultad. Fue Jefe de Departamento y coordinadora de Práctica docente.

Se desempeña actualmente como profesora y Coordinadora del Programa de la Licenciatura en EF.

HECTOR JOSÉ PERALTA BERBESÍ.

(Entrevista realizada en Noviembre de 2008)



Graduado de educador físico en 1961, ingresa como profesor de Gimnasia y de Teoría de la Educación Física a la Universidad Pedagógica Nacional, luego de una experiencia amplia como profesor de colegio y Normal. Sus aportes a la Gimnasia lo convierten en un paradigma de referencia y sus viajes continuos al exterior le brindan la oportunidad de conocer distintas tendencias y personajes. Convertido en el embajador de la Educación Física logra invitar y recibir en Colombia a distintos representantes de la Educación mundial.

Actualmente se encuentra jubilado, se desempeña como profesor por horas y dicta conferencias por el país.

MARIA TERESA VELÁZQUEZ.

(Entrevista realizada el 27 de abril de 2009)



Egresada de la Universidad Nacional de Colombia en el año 1973. Realizó su práctica de grado en la Universidad Pedagógica Nacional y desarrolló allí un proyecto de Investigación, aprobado por el Gobierno colombiano. Buscó apoyo en la Facultad de Educación Física e instaló el tema de la Psicomotricidad en el programa de Licenciatura en Educación Física. Su contribución es definitiva en la adopción de este campo en la Facultad de Educación Física.

Actualmente se encuentra jubilada de su cargo como profesora de planta de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia y asesora a dicha Facultad en proyectos de investigación y extensión.

CARLOS EFRAÍN SÁNCHEZ.

(Entrevista realizada el 22 de Abril de 2009)



Médico egresado de la Universidad Nacional de Colombia. Fue profesor de la Facultad cuando se inició el desarrollo de la Fisiología del esfuerzo, junto con el Médico Hernando Plata (fallecido). Desarrolla luego una carrera importante en el sector del Deporte de rendimiento en la ciudad de Bogotá y en el Instituto Colombiano de la Juventud y el deporte Colombiano (COLDEPORTES).

Actualmente ejerce su profesión independientemente y se relaciona con una nueva institución de medicina especializada.

VICTOR CHINCHILLA

(Entrevista realizada el 16 de Diciembre de 2010)



Licenciado en Educación Física egresado del programa de la Facultad de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de Historia de la Educación Física y de Teoría de la Educación Física. Investigador en el campo de la epistemología y la Pedagogía de la Educación Física y de la historia de la disciplina. Su experiencia incluye además ser parte del grupo de profesores de la Especialización en Pedagogía y didáctica de la Educación Física y ex alumno de ella.

FREDY AMAZO VELAZCO

(Entrevista realizada el 26 de Diciembre de 2011)



Licenciado en Educación Física. Egresado en 1980 de la Facultad de la Universidad Pedagógica Nacional. Deportista y entrenador. Profesor de la Facultad en Historia, Teoría de la Educación Física y Fútbol. Hizo parte del grupo de dirección técnica de la Selección Colombiana de Fútbol y actualmente se desempeña como profesor universitario. Su vivencia como estudiante de la época en estudio y profesor en el periodo de construcción disciplinar lo hace un informante clave.

MAURICIO ROBAYO

(Entrevista realizada el 14 de Febrero de 2011)



Licenciado en Educación Física. Graduado en 1990 del Plan de estudios de 1984 y egresado de la Especialización en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física en 1998. Su experiencia incluye ser profesor de la Facultad durante el final del periodo estudiado y su vivencia como estudiante de la especialización le permitió expresar su concepto sobre la transformación de la Teoría de la Educación Física.

LUIS ALFONSO GARZÓN

(Entrevista realizada el 2 de Febrero de 2011)



Egresado de la Licenciatura de la Facultad en 1983. Además con formación de abogado. Sus estudios de posgrado tienen que ver con la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Física, el folclor, y la Bioética. Su participación en la evolución del programa de Recreación surgido a finales de los años noventa resultó importante, pues fue su ideólogo. Ha sido profesor de la Facultad en diversas áreas y en especial se debe mencionar, de las cátedras de Historia y de Pedagogía de la Educación Física. También ha sido directivo de la Facultad, como Director de Departamento.

DANIEL IGNACIO OLIVEROS WILCHES

(El autor, en la sede provisional de la Facultad en Valmaría, Bogotá)



Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional e Ingeniero Mecánico de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Educación de la Universidad Javeriana.

Trabajó como docente de cátedra y de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional. Ejerció allí como Director del Departamento de Educación Física y Decano de la Facultad de Educación Física. Actualmente está jubilado y asiste como profesor de hora cátedra en las Licenciaturas de Educación Física y de Deporte.