

VALTER BRACHT

## EDUCACIÓN FÍSICA Y APRENDIZAJE SOCIAL

### EDUCACIÓN FÍSICA/CIENCIA DEL DEPORTE: ¿Qué ciencia es esa?

- Título original: *Educação Física e Aprendizagem Social*.
- © Valter Bracht.
- ISBN 85-85275-05-7 (Livraria e Editora Magister Ltda. - Rua Gen. Caldwell 680 - Porto Alegre - RS - Brasil).
- Traducción realizada por el Prof. Fernando González con la colaboración de la Prof. Marcela Cena y el apoyo del Núcleo de Investigación en Educación Física (NIEF) del Instituto del Profesorado en Educación Física de Córdoba, Argentina.
- Primera edición en español, 1996.
- © Editorial Vélez Sársfield (de Adolfo Julio Bobatto) - Av. Vélez Sársfield 540 - Tel. 051-228761 - 5000 Córdoba (República Argentina).
- ISBN 950-9892-01-7
- Composición de texto, diagramación e impresión offset: Talleres Gráficos de Editorial Vélez Sársfield (Av. Vélez Sársfield 540 - 5000 Córdoba - República Argentina). Se terminó el 1° de julio de 1996.
- Derechos reservados. Queda hecho el depósito de ley.
- Prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio, sin autorización expresa y por escrito de la Editorial.

## CAPÍTULO 5

### Educación Física/Ciencias del Deporte: ¿qué ciencia es esa?<sup>1</sup>

#### 5.1 Introducción.

Este año el CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) está cumpliendo 15 años de existencia. Por lo tanto, son 15 años de Ciencias del Deporte. Pero, ¿qué ciencia es esa? ¿Qué ciencia es esa que hicimos en todos estos años?

Esta cuestión se torna en tema de este Congreso, que viene madurando en el interior del CBCE, por lo menos en el ámbito de las dos últimas direcciones. Entendemos, no obstante, que más allá de las visiones de las direcciones del CBCE, refleja también la necesidad del colegiado como un todo y del "área"<sup>2</sup> Esta orientación/necesidad ya está esbozada en la temática del VII Congreso Brasileiro de Ciências del Deporte (CONBRACE), realizado en Uberlandia en 1991, y también en el libro del año, editado por la Sociedad Brasileira para el Desarrollo de la Educación Física.

Adelantando, entendemos que después de una cierta euforia e "ingenuidad" científicista de los primeros años de existencia, con aversión a la reflexión filosófica -- a la que siguió un predominio ideológico con la sobreposición de lo político a lo académico-- el CBCE llega a sus 15 años como poseído por el deseo de concretar el conocimiento de las cosas con el conocimiento de sí mismo, de los presupuestos epistemológicos con que opera.

1. Texto básico de la conferencia pronunciada en el VIII Congreso Brasileiro de Ciências del Deporte; Belém-PA-Brasil, 06-09-93.
2. Existen varios indicadores en este sentido como, por ejemplo, los recurrentes reclamos de investigadores en el área como Tani (1988) y Carmo (1987), y de órganos financiadores como el Consejo Nacional para la Pesquisa (CNPq) y la FINEP.

El VIII CONBRACE, en consecuencia, fue organizado y estructurado fundamentalmente para servir de palco para una discusión en torno a los puntos que a lo largo de estos años se presentan como problemáticos para el desarrollo científico del área de la Educación Física/Ciencia del Deporte. Se pretende dar también un carácter deliberativo a este congreso, para que la síntesis de los debates desarrollados en él, bien como las perspectivas y las acciones posibles para la superación de estos problemas, sean consustanciados en documentos aprobados por el colegiado en asamblea. Con ello el CBCE, entidad de la sociedad civil, busca la iniciativa y llama para sí la responsabilidad de orientar el desarrollo científico del área de la Educación Física/Ciencias del Deporte.

Es importante situar históricamente esta iniciativa y su significado socio-político. Esta iniciativa se construye luego de un período de institucionalización de la investigación científica en el "área" (creación e implementación de cursos de posgrado, incentivo a la capacitación docente, financiamiento y fomento de la investigación científica), en cuyo ámbito las acciones gubernamentales fueron siempre las orientadoras decisivas. Se puede levantar la hipótesis de que esto ha significado que la investigación en el área ha estado fuertemente asociada a los intereses de los sucesivos gobiernos del régimen dictatorial, vigente principalmente en la década del 70. O sea, con esta iniciativa del CBCE, apuntamos al aumento de la posibilidad de construir una práctica científica más afín con los intereses democráticos de la sociedad brasilera. Ello dependerá, claro está, del grado de legitimidad que alcancemos con esta acción colectiva.

Pero la década del 70 parece haber sido realmente decisiva para el área de la Educación Física/Ciencias del Deporte.

3. Uso la palabra área entre comillas por entender que uno de los problemas es exactamente identificar/explicitar sus contornos.

El diagnóstico de la Educación Física y los deportes realizados por el Ministerio de Educación y Cultura en 1969/1970, identificará la falta de investigación científica en el área. Recordemos rápidamente que la ciencia (objetiva y neutra) formaba parte del credo y del discurso tecnocrático, y era entendida como instrumento fundamental para garantizar la eficiencia de los programas de acción gubernamental en las diferentes áreas (en este caso Educación Física/Deporte). Datan de esa década una serie de iniciativas en el sector:

Envío de gran número de profesores para cursar posgrado en el exterior, principalmente en los Estados Unidos.

Convenio e intercambios con centros de investigación del exterior. Por ejemplo, la escuela superior de Colonia (Alemania):

Creación e implementación de cursos de posgrado en el área de la Educación Física/Ciencias del Deporte.

Implementación de laboratorios de investigación, principalmente de fisiología del esfuerzo y cineantropometría, en algunos centros universitarios. Por ejemplo, Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) y Universidad Federal de Río Grande Do Sul (UFRGS).

No se debe olvidar que es en este ámbito que va a surgir el CELAFISCS y posteriormente el propio CBCE.

A partir de la reforma universitaria a través de la ley 5540 de 1968, que estableció las reglas para el posgrado, basadas fundamentalmente en el modelo norteamericano, la Educación Física va a desear/reclamar el status académico del posgrado. Esto es, las "prácticas científicas" pasan a ser parte, ahora de manera más intensa, de la actividad académica de los docentes de los cursos superiores de Educación Física.

Ahora, ya se instalará la relación de la simbiosis (parasitismo) entre el deporte y la Educación Física. Ya se había consolidado la deportivización de la Educación Física, con la

instrumentalización de esta última por la primera, instrumentalización ésta profundizada por los sucesivos planes gubernamentales del área, que ubicaban a la Educación Física como base para el deporte nacional. Así, investigación en deporte y en Educación Física se podían confundir. Hago esta digresión para: a) Explicar la razón del uso privilegiado de la expresión "Ciencias del Deporte" y b) evidenciar que a pesar de la investigación de la época, orientada mayoritariamente por una matriz teórico-científica que aboga por la neutralidad de la ciencia, el fomento a la investigación tenía como objetivo garantizar la eficiencia del rendimiento deportivo (y de la Educación Física asociado a él).

En este contexto, la comunidad académica de la Educación Física/Ciencias del Deporte procura legitimidad en el ámbito de las organizaciones vinculadas a la investigación científica: ella reivindica cursos de posgrado, recursos para financiar investigación científica, etc.. Pero al entrar en el campo científico comienza a solicitar/exigir aclaraciones o respuestas a cuestiones del tipo: ¿Educación Física es ciencia? o, ¿debemos hablar de Ciencias de la Educación Física o del Deporte? ¿Cuál es el objeto de estas ciencias? ¿Es este objeto el deporte, la actividad física, o el movimiento humano? Recordemos que los órganos de fomento de la investigación científica precisan y exigen clasificarla para reconocerla<sup>4</sup>.

No obstante siempre reclamadas, las respuestas a estas cuestiones nunca presentaron gran consistencia teórica y, a veces, estas cuestiones fueron solemnemente ignoradas<sup>5</sup>, per-

4. Sólo recordando que junto al CNPq nuestra clasificación se da a partir de la Educación Física y en el ámbito de las Ciencias de la Salud. En la SBPC (Sociedad Brasileira para el progreso de la Ciencia) se da con el nombre de Motricidad Humana/Deporte y como Ciencia Aplicada.

5. Esto me hace recordar la observación de M. Sérgio (1988, p.6): "La Educación Física nunca precisó autolegitimarse epistemológicamente, o sea, de encontrar en sí las formas y razones de su propia cientificidad, precisamente porque el

manejando el área en el plano de lo que el sociólogo francés P. Bourdieu llama de doxa (en el plano de lo no discutido).

Pero antes de apuntar más precisamente a los problemas que consideramos que más obstaculizan el desarrollo científico del área, me gustaría rever rápidamente el conocimiento del conocimiento producido.

## 5.2 El conocimiento del conocimiento.

Entendemos que una de las posibilidades de evaluar la ciencia que hicimos en estas últimas tres décadas es recuperar los análisis y estudios ya realizados sobre la producción de conocimientos en nuestra área. Estos análisis, o el conocimiento del conocimiento producido son, a nuestro modo de ver, denunciadores del propio estadio de desarrollo científico del área en su recorrido histórico, o sea, en el propio autoconocimiento es posible identificar las posibles limitaciones científicas del área.

Es posible caracterizar dos momentos distintos en los estudios sobre la producción de conocimiento en el área. En un primer grupo pueden ser colocados varios trabajos producidos en la década del 80, como los de Matsudo (1983), Canfield (1988), Tubino (1984) y Faria Jr.(1987). En estos estudios encontramos básicamente una descripción y/o identificación de las "subáreas" donde más se concentraba la investigación como también sus tendencias de crecimiento. O sea, los estudios consistían en dividir el "área" en "subáreas" y verificar el porcentaje de investigaciones realizadas (presentadas/publicadas) en cada una de éstas.

Obsérvese que la pregunta "¿qué ciencia es esa?", se traducía, en verdad, en la pregunta: "¿en cuáles subáreas más

poder siempre se sirvió de ella y nunca la sirvió como instrumento insustituible de conocimiento y transformación".

se investiga?; ¿cuál es la tendencia en términos de crecimiento de la investigación en las diferentes subáreas?”.

Estos estudios constataron entonces que había un predominio de las “subáreas” de la medicina deportiva, de la Fisiología y de Cineantropometría. En fin, una fuerte influencia de las Ciencias Naturales, pero que principalmente a partir de 1980 se podría verificar un crecimiento de las “subáreas” pedagógica y sociocultural, éstas bajo la influencia de las ciencias humanas y sociales. La discusión propiamente epistemológica estaba en verdad ausente, pero el crecimiento de la influencia de las ciencias sociales y humanas va a hacer aflorar este necesario debate<sup>6</sup>.

Un segundo momento del conocimiento marca el inicio de la discusión propiamente epistemológica. En el inicio de los años 90 aparecen los estudios que buscan no sólo identificar en cuáles “subáreas” se investiga más, sino también las concepciones de ciencia que orientan las investigaciones en el área. El estudio central, en este caso, es la disertación de Master de la Profesora Rossana V. Souza e Silva (1990), que analizó las tesis de los Master producidas en la década del 80. Faría Jr. (1991) también basado en Gamboa (1989), amplía su estudio original (Faría Jr., 1987), incorporando esta discusión epistemológica. Más recientemente Gaya (1993) publicó un estudio que se sitúa en esta perspectiva.

¿Qué ciencia es esa? ¿Cómo se presentaba/presenta la producción científica cuando es interrogada su matriz teórica?

Los resultados encontrados “denuncian” que la producción de conocimiento en el área se basan en una concepción positivista (Souza e Silva, 1990) o empírico analítica (Faría Jr., 1991 y Gaya, 1993) de ciencia, identificando una tendencia (si

6. En parte, porque muchos de los que se presentaban como científicos en las subáreas pedagógica y sociocultural no eran reconocidos como tales por el segmen-

bien tímida) de crecimiento de las investigaciones fundamentadas en la Fenomenología y en el Materialismo Histórico Dialéctico; coincidentemente, tendencia encontrada también por Gamboa (1989) en el ámbito de la educación, lo que nos lleva a sospechar de una fuerte influencia del pensamiento pedagógico en la Educación Física.

Recordando rápidamente: Souza e Silva (1990) llegó a la conclusión en su estudio “que el entendimiento dominante de ciencia en las investigaciones está asociado a los principios de la cuantificación y matematización de los fenómenos, del análisis y descripción de los mismos según análisis estadísticos, de la descontextualización y aislamiento de los fenómenos o hechos para su experimentación y a la neutralidad del investigador, entre otras características que apuntan para una visión de ciencia orientada hacia la vertiente positivista” (p. 154).

Al mismo tiempo se proponía la adopción del Materialismo Histórico Dialéctico o el abordaje Crítico-dialéctico (como en la Pedagogía), como el camino para la superación de reduccionismo y equívocos de la investigación del área.

Nosotros mismos (Bracht, 1991) procuramos evaluar la producción del conocimiento sobre el deporte desde un referencial basado en la distinción habermasiana de los intereses orientadores del conocimiento, resaltando que, en el caso de los estudios que enfocan el deporte en Brasil, el interés orientador es básicamente el interés técnico –lo que implica una marcada adopción de la matriz empírico-analítica– y en menor grado los intereses prácticos y emancipatorios.

La virtud de estos estudios radica en cuestionar los criterios de científicidad hasta entonces legítimos en el área, preparando el camino para una posible superación del sentido común científico predominante.

Es importante destacar que la incorporación de esta discusión en el ámbito de la Educación Física/Ciencias del Deporte fue propiciada por el amplio y radical debate que se instaló en el inicio de la década del 80 y que se consustanció en la llamada "crisis" (Mediña, 1983) de la Educación Física. Este "movimiento" tuvo consecuencias fundamentales en la historia y construcción del propio CBCE, que la exigüidad del espacio impide desarrollar aquí<sup>7</sup>.

### 5.3 La cuestión de la identidad epistemológica del área.

Más allá de los estudios que describían las incidencias de las investigaciones en las diferentes subáreas, apuntando sus tendencias, y de aquellos que buscaban identificar las matrices teóricas con las cuales se operaba en el área, algunos autores se preocuparon por lo que podríamos llamar estatuto o identidad epistemológica del área de la Educación Física/Ciencias del Deporte. Destaco en este caso los estudios del filósofo portugués Manoel Sérgio con su tesis de la Ciencia de la Motricidad Humana (Sérgio, 1988), del Profesor Go Tani (1988), del Profesor Apolônio A. do Carmo (1987), del Profesor Silvio Santin (1992) y, más recientemente, del Profesor Hugo Lovisolo (1993)<sup>8</sup>. A estos estudios me gustaría sumar mi modesta contribución, tomando como interlocutores principalmente los trabajos de Tani (1988) y Lovisolo (1993).

Antes, no obstante, me gustaría resaltar que los problemas en el ámbito de la producción y vehiculización del conoci-

7. A este respecto, remito al lector a la disertación de master, de Paiva (1993).

8. Obsérvese que me atengo a los estudios en el ámbito de la lengua portuguesa, no ignorando los estudios al respecto en el ámbito de los países de lengua inglesa, francesa y alemana. Además de los citados anteriormente, otros dos autores del área desarrollaron estudios recientes. Son ellos los Profesores Adroaldo Gaya y Vítor M. de Oliveira que estarán exponiendo y discutiendo sus tesis en el séptimo CONBRACE.

miento del área de la Educación Física/Ciencias del Deporte no se restringen a la cuestión de la identidad epistemológica. Más allá de este aspecto, pero también vinculado a él, el Departamento Científico del CBCE ha identificado otros, como el bajo grado de significación del conocimiento producido en el sentido de dar respuesta a los problemas dados por la práctica; la socialización restringida del conocimiento producido, originado en la falta de publicaciones periódicas; la falta de rigor científico de lo que es producido y publicado; la excesiva proliferación de eventos en detrimento de las publicaciones, entre otros. Problemas que seguramente serán abordados en las ponencias y talleres de este Congreso.

Me atenderé así un poco más a las cuestiones de la identidad o del estatuto epistemológico (estatuto científico) de la Educación Física/Ciencias del Deporte. Me parece claro en cuanto esta cuestión es también fundamental para los aspectos mencionados anteriormente, o sea, la estructuración de los cursos de posgrado, los esfuerzos de publicación, la investigación y la propia discusión curricular.

Uno de los puntos siempre levantados para la construcción de la identidad epistemológica es la necesidad de esclarecer cuál es el objeto<sup>9</sup> de la Educación Física/Ciencias del Deporte.

#### 5.3.1 El debate en torno del "objeto" de la Educación Física/Ciencias del Deporte.

No siempre, en la búsqueda del objeto de la Educación Física (dejo de lado por un instante la expresión Ciencias del Deporte), se tuvo claro que **ella es ante todo una práctica**

9. "Una disciplina académica se caracteriza por la existencia de un objeto de estudio, de una metodología de estudio y de un paradigma propio" (Tani, 1988, p.388).

pedagógica, por lo tanto una práctica de intervención inmediata<sup>10</sup>. Tani (1988) busca claridad en este sentido, a partir de la distinción entre la Educación Física en cuanto profesión y en cuanto disciplina académica.

Esta distinción es fundamental para la discusión epistemológica, como procuraré demostrar a continuación. Cuando preguntamos por el objeto de conocimiento de la Educación Física, ¿estamos preguntando por un "objeto" de una práctica de intervención inmediata que tiene su "sentido no en la comprensión y sí en el perfeccionamiento de la praxis" (Schmied - Kowarzik, 1983, p.23)?, o ¿por un "objeto científico"?

Tani (1988) reclama el hecho de que siempre se privilegió el entendimiento de la Educación Física en cuanto profesión, descuidándose el entendimiento en cuanto disciplina académica, sugiriendo algún tipo de antagonismo. Entendemos que no hay antagonismo pero, reconocer a la Educación Física primero en cuanto práctica pedagógica, es fundamental para el reconocimiento del tipo de conocimiento, de saber necesario para orientarla y para el reconocimiento del tipo de relación posible/deseable entre la Educación Física y el "saber científico", o las disciplinas científicas<sup>11</sup>.

Entendemos que en cuanto área de estudio de la realidad, con vistas al perfeccionamiento de la práctica pedagógica, la Educación Física precisa construir su objeto a partir de la intervención pedagógica. Ésta es la que debe orientar la cons-

10. Lovisolo (1993, p.39) comulga con esta idea. Él entiende el "Eduador Físico" como una especie de bricoleur "que a partir de fragmentos de antiguos objetos, guardados en el sótano, construye un objeto nuevo en el cual las marcas de los antiguos no desaparecen". Así el educador físico articularía los diferentes conocimientos sobre las prácticas corporales con vistas a una intervención social.

11. "Confundir los dos papeles, el de científico y el de bricoleur o 'interventor', es el primero y frecuente malentendido que encontramos entre los educadores

trucción de la problemática teórica que va a guiar el estudio de su objeto. Pero, ¿por qué hablar de "construcción del objeto"? ¿Él ya no está dado en la realidad?

Como es reconocido por muchos autores, el objeto de la Educación Física se sitúa en el plano del movimiento humano (Tani, 1988; Santin, 1992)<sup>12</sup>. Mas este reconocimiento está lejos de solucionar el problema de demarcación o construcción de un objeto científico. Me parece que Tani (1988), en cierta forma, es rehén de un cierto empirismo que busca delimitar el objeto específico a partir de un recorte de la realidad empírica. Bourdieu y col. (1987), tratando esta cuestión, citan a Saussure: "el punto de vista crea el objeto" (p.51). Esto es, una ciencia no podría definirse por un sector de lo real que le correspondería como propio. Y continúan los autores citando a Marx: "la totalidad concreta, como totalidad del pensamiento es, de hecho, un producto del pensamiento en la concepción" (idem, p.51).

Laplantine (1991) sigue esta línea de pensamiento al afirmar que "una disciplina científica (o que pretende serlo) no debe ser caracterizada por objetos empíricos ya constituidos sino, por el contrario, por la constitución de objetos formales. O sea, la única cosa posible a nuestro modo de ver, de definir una disciplina (cualquiera que sea), no es de forma alguna un campo de investigación dado (la tecnología, el parentesco, el arte, la religión ... el deporte-V.B.), mucho menos un área geográfica o un período de la historia, y sí la especificidad del abordaje utilizado que transforma ese campo, esa área, ese período en objeto científico" (p.96).

12. Lovisolo (1993) entiende que "el campo de los fenómenos que ocupa a la Educación Física es el de las actividades corporales en un sentido amplio" (p. 37). Nosotros hemos denominado este campo como el de la "cultura corporal" (Co-

Volvamos a Bourdieu y col. (1987). Los autores entienden que M. Weber formuló un principio epistemológico que es instrumento de ruptura con el realismo ingenuo. Ellos citan: "No son las relaciones reales entre 'cosas' lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos, y sí, las relaciones conceptuales entre problemas. Solamente así, donde se aplica un método nuevo, hay nuevos problemas y donde, por lo tanto, se descubren nuevas perspectivas, nace una 'ciencia nueva'" (p. 51). Así, la investigación científica se organiza de hecho en torno de objetos construidos que no tienen nada en común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua o inmediata.

Ahora, no tenemos en el ámbito de la Educación Física/Ciencias del Deporte una construcción única o unívoca del objeto (científico) denominado como movimiento humano. O sea, en la biomecánica, en el aprendizaje motor, en la sociología del deporte, en la fisiología del esfuerzo, etc., el movimiento humano en cuanto objeto científico "no es el mismo", entonces no tenemos un objeto científico. Esto modifica la percepción del problema que se ha colocado como el de una fragmentación del conocimiento en torno al movimiento humano. Esto explica por qué las llamadas Ciencias del Deporte, cada vez menos mantienen diálogo entre sí (a pesar de tener como "objeto" el movimiento humano o el deporte) y tienden a crear organizaciones específicas, en verdad, espacios específicos de discusión (un ejemplo es la Sociedad Brasileña de Biomecânica), o de retornar o buscar el abrigo de las disciplinas madres (Psicología, Fisiología, Sociología, etc.), donde la identidad epistemológica es determinada por la disciplina madre y no por la especificidad. O sea, Sociología del deporte o Fisiología del esfuerzo no es ciencia del deporte y sí ciencia sociológica o ciencia fisiológica.

### 5.3.2 Breves miradas sobre el caso de la Pedagogía.

Tal vez sea productivo lanzar una mirada sobre la Pedagogía o las "Ciencias de la Educación", donde se pueden encontrar problemas semejantes.

Miremos lo que dice el profesor M. Marques (1990): "... buscamos (...) justificar las pretensiones de una Pedagogía, al mismo tiempo como ciencia y como la ciencia del colectivo de los educadores, en oposición tanto a la separación entre el pensar/decidir y el hacer (...) como a las incursiones atomizadoras de las llamadas ciencias de la educación, que operan con conceptos generados en otros contextos al respecto de otros temas. Los esfuerzos de las interdisciplinidades no consiguen, a nuestro modo de ver, recuperar la unidad teórica necesaria, a no ser que en las distintas regionalidades del saber, como es la educación, se encuentre una ciencia articuladora del eje interno de los saberes y las prácticas, a partir del cual pueda la reflexión insertarse dinámicamente en el universo teórico más amplio del saber, de las ciencias y de la filosofía" (p.10).

Lo que es reivindicado aquí, y me gustaría análogamente extenderlo a la Educación Física, es la construcción de una disciplina (en este caso adjetivada, todavía, de científica) síntesis o articuladora que pudiese dar el saber necesario —o que pudiese construir ese saber— para orientar la práctica de los educadores. Una ciencia de la y para la práctica, como diría Schmied-Kowarzik (1983).

Otro pensador de la educación que ha tratado de la especificidad de la Pedagogía en cuanto ciencia es L.C. de Freitas (1991). Él introduce el problema citando a Ribes (1982), para quien "la identidad de una disciplina se configura, en primer lugar, por su especificidad epistemológica, como modo de conocimiento científico (...). La identidad de la psicología educacional no puede ser encontrada como ciencia de la educación, sino como ciencia psicológica" (p.25).

Para Ribes (1982) apud Freitas (1991, p.27), "si una disciplina no posee campo epistemológico propio—como en el caso de la pedagogía— lo que la define es su responsabilidad social<sup>13</sup>, o sea, su vinculación con la solución de problemas concretos bajo el marco de una institución social". Concluyendo, Freitas (1992): "la pedagogía (a Educación Física - V. B.), por lo tanto, opera en un nivel cualitativo diferente de aquellas ciencias individuales que le dan soporte epistemológico, tales como la psicología, la sociología y otras. Este nivel cualitativamente diferente está elaborado en la propia teoría educacional y pedagógica, en relación a la dialéctica con la práctica educacional multifacética. Este es el papel de la ciencia pedagógica" (p. 29).

### 5.3.3 La Educación Física y la cientificidad.

Pero si reivindicamos para la Educación Física (y la Pedagogía) el estatuto de una ciencia especial (de la y para la práctica), ¿que estamos reivindicando? Tornar a la Educación Física una ciencia tal, ¿significa institucionalizar en su ámbito las distintas prácticas científicas y trabajar con las categorías epistemológicas de la ciencia? Precisaríamos aclarar si la Educación Física operaría a partir de los principios epistemológicos de las ciencias naturales<sup>14</sup> o de las ciencias sociales y humanas<sup>15</sup>. Si fuéramos a operar a partir de los principios de la "ciencia clásica", podríamos introducir reduccionismos en el estudio del movimiento humano que

13. Lovisolo (1993), trazando un paralelo entre Educación Física y la Medicina, tiene un entendimiento muy próximo al de Ribes.

14. Es lo que hace Santin (1992) ver como problemática la reivindicación de la Educación Física por cientificidad.

15. Estoy partiendo del dualismo epistemológico que es negado, por ejemplo, por

precisarían ser evitados. O sea, el teorizar en Educación Física necesita superar el propio teorizar científico. La teorización permitida o realizada con las categorías epistemológicas de la ciencia tradicional, no atiende a las necesidades de la Educación Física, que tiene en el objeto movimiento humano y en la intención pedagógica las características que la definen. Precisamos teorizar de forma de contemplar lo biológico, lo psicológico y lo social, pero también lo ético y lo estético, en una perspectiva de globalidad. Por lo tanto, en una nueva construcción de nuestro objeto. Ahora, lo ético y lo estético, como sabemos, siempre fueron alejados del ámbito de la "ciencia" y remitidos para el decisionismo subjetivista o a una disciplina específica de la filosofía y/o para las expresiones artísticas. Al colocar la cuestión ético-normativa<sup>16</sup> como necesariamente presente en la teorización de la Educación Física, se coloca (en la pretensión de cientificidad de este teorizar) la cuestión de la separación clásica entre el saber fáctico y el saber ético-normativo y, en consecuencia, nos encontramos en el difícil terreno del debate en torno a la dimensión ético-política de la producción de conocimiento y de la práctica pedagógica en Educación Física.

Para que Educación Física se dé por satisfecha con el conocimiento científico, precisamos ampliar el significado de ciencia, o hacerla operar, como quieren K. O. Apel y J. Habermas, con un nuevo concepto de razón comunicativa, que englobaría la razón teórica, la razón práctica y la dimensión de la subjetividad.

16. Lovisolo (1993) me parece haber captado este problema con claridad al decir que "los valores no son en verdad científicos ni cuestiones de mero gusto individual" (p. 31) y enfatiza que "la vieja solución de dialogar sobre los valores continúa siendo un camino transitable si creemos en la razonabilidad del hombre" (p.32). A este respecto, me gustaría remitir al lector al interesante texto de Klafki (1992) que discute los límites del conocimiento producido por las "cien-

Entiendo que existe la necesidad de orientar la producción del conocimiento en las facultades, institutos, departamentos y centros de Educación Física (y Deportes) para las necesidades de la práctica pedagógica en Educación Física, o sea, superar la fragmentación a partir de las necesidades de la práctica, que son globales.

#### 5.4 Ciencias del Deporte: fragmentación x unidad.

En cuanto a las ciencias del deporte o ciencias del movimiento humano, me parece inevitable en este momento usar el plural. La tendencia parece ser todavía la de la fragmentación. No me parece haber sido construida en el área una problemática teórica que pueda agrupar/reunir los esfuerzos disciplinares que se ocupan científicamente del deporte o del movimiento humano. Ellas continúan operando, cada una, con su referencial teórico-metodológico, con problematizaciones propias/específicas, que son, como denuncia Sobral (1992) las de las disciplinas madres.

Es común oír que el deporte o el movimiento humano son tan complejos que exigen un tratamiento interdisciplinar o "crossdisciplinar". Ahora, esto significa permanecer en el ámbito de una visión empirista. El movimiento humano o el deporte no exigen por sí solos tratamiento interdisciplinar. Nosotros podemos problematizarlo de modo de exigir tratamiento interdisciplinar<sup>17</sup>, y esto está en la dependencia de los intereses orientadores del conocimiento.

Entonces, las dificultades en el sentido de la (re)unificación o síntesis del conocimiento, que hoy se asemeja

Las ofertas de los supermercados, son innumerables. Tal vez un camino sea interrogarnos sobre la legitimidad de las investigaciones en "ciencias del deporte". Tradicionalmente esta legitimidad advenía del objetivo de: a) dar conocimiento para la práctica pedagógica en Educación Física; b) dar conocimiento útil para los órganos públicos, para la industria, etc.; c) dar conocimiento para el crecimiento y desarrollo del propio sistema deportivo. No se debe olvidar que hay quienes defienden la investigación en ciencias del deporte a partir del simple objetivo de conocer (desinteresadamente) esa dimensión de la realidad.

La pregunta que queda es si estas legitimaciones son suficientes y/o si todavía pueden ser sustentadas, *y si ellas pueden originar una problemática teórica unificadora.*

#### 5.5 Consideraciones finales.

Procuré demostrar que estamos frente a grandes desafíos. Es más, solamente serán vencidos con un enorme esfuerzo colectivo.

Por hablar en colectivo, entendemos que el CBCE, organizativamente puede recorrer básicamente dos caminos: a) apostar a una posible unidad de conocimiento en el área, o b) curvarse frente a la "fragmentación" (una de las tendencias en ese sentido es la creación de comités de, por ejemplo, sociología, de fisiología, etc.) y correr el riesgo de, en breve, ser escenario de un "diálogo de sordos".

Por otro lado, el CBCE precisa dar una solución adecuada para otro tipo de pluralidad. Me refiero a la diversidad de entendimientos de qué es y por qué hacer ciencia: el llamado pluralismo científico. Éste, como recuerda Martins (1993, p. 115), "refleja el problema de que el carácter, el estatuto, el concepto y los límites de la propia ciencia son controvertidos

17. Como recuerda Bourdieu (1987): "no hay que olvidarse que lo real no tiene iniciativa, puesto que sólo puede responder a lo que se le pregunta. Bachelard sostenía, en otros tiempos, que el "vector epistemológico (...) va de lo racional a lo real y no a la inversa..." (p. 55).

y que el conflicto entre concepciones diversas de ciencia; con sus pretensiones divergentes de verdad y relevancia, no excluye nada (ni métodos, ni teorías, ni el canon de la disciplina, ni siquiera los criterios de su evaluación)".

Es preciso no incurrir en el equívoco de reducir la multidisciplinariedad, "ni a una unidad inconstante, inmune a la controversia, dotada de criterios unívocos de cientificidad, ni a una mera diversidad supuestamente neutra", pues "el concepto de pluralismo científico abarca una diversidad antagónica y no neutra" (Martins, 1993, p. 105). Para que no se busque una solución simplista y negativa como la de excluir lo antagónico, nos parece sólo existir el lábil camino de la democracia interna: la humildad democrática de no poseer la verdad acabada y absoluta y al mismo tiempo reconocer y hacer valer los mejores argumentos. Unir la vigilancia epistemológica a la vigilancia democrática.

Retomando el inicio de nuestra intervención, recuerdo que el CBCE, esa comunidad reunida bajo esta entidad, está llamando para sí la responsabilidad de orientar la práctica científica en el área, lo que, como procuré explicar brevemente, nos coloca frente a desafíos de varias naturalezas. No obstante, me gustaría recordar que el metadesafío continúa siendo, a mi modo de ver, colocar esta práctica más al servicio de la humanización del Hombre.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTI, H. e ROTHENBERG, L. *Methodische Übungsreihen in Spielen*. Schorndorf, K. Hofmann, 1975.
- ALMEIDA CABRAL, E.B. O homem no Esta Novo. In: OLIVEIRA, V. M. (org.). *Fundamentos pedagógicos - Educação Física*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987, p. 74-81.
- APEL, K.- O. *Diskurs und Verantwortung*. Frankfurt, Suhrkamp, 1988.
- ASSIS, J de P. Karl-Otto Apel: a raiz comum entre ética e linguagem. *Estudos Avançados* 6(14): 169-181, 1992.
- BAGOLINI, L. *O trabalho na democracia; filosofia do trabalho*. São Paulo, LTR; Brasília, Ed. da Universidade de Brasília, 1981.
- BARROS, Jr., A. B. de. *Volibol*. Rio de Janeiro, Tecnoprint, 1979.
- BENTO, J.O. Programas de Educação Física: abordagem a partir da teoria dos programas de ensino. *REVISTA HORIZONTE; Dossier Vol. IV. nr. 20, Julho/Agosto 1987*.
- BERGER, P. L. e BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M. e MARTINS, J. C. *Sociologia e Sociedade*. São Paulo, Livros Técnicos e Científicos ed., 1978, p. 200-214.
- BOURDIEU, P. et al. *El oficio de sociológico; presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI et., 1987.
- BRACHT, V. A dissociação institucional entre o desporto escolar e a Educação Física escolar. Tema livre apresentado no 4º Simposio Nac. de Doc. de Nível Superior na Área de Ginástica. Pelotas, 1983.
- Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *REVISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEM*. Vol. 1 Nr. 0, 1989, P. 28-34.
- A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista. *REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE* 7 (2); 62-8, 1986.
- Produção e veiculação do conhecimento acerca do esporte no Brasil; análise crítica e perspectivas. Palestra proferida no VII CONBRACE, Uberlândia, set. 1991 (mimeogr.).