

La Educación Física, Su Formación Docente Inicial Y Una Crisis De Identidad Agudizada. Proyecciones De La Visión Parlebasiana Para Una Pedagogía Del Siglo XXI

2025

*Continuación De Un Legado. Hacia Una Pedagogía De Las Conductas
Motrices*



Tesis Final De Grado

Autor: Prof. Juan Ignacio Gallego

Director: Lic. Roberto Carbajal

Licenciatura En Educación Física y Deporte

Universidad Nacional De Río Negro, Sede Atlántica

Viedma, Río Negro.

Índice

Agradecimientos.....	5
Dedicatoria	6
Dedicatoria especial.....	7
Resumen	8
Palabras clave:	8
Justificación del estudio	9
Primera parte	12
1. Lineamiento general de investigación.....	12
1.1. Planteamiento del objeto de estudio	12
1.2. Perspectivas de análisis del objeto de estudio/Definición de las preguntas de investigación.....	12
1.3. Objetivos de la investigación	13
1.3.1. Objetivo general	13
1.3.2. Objetivos específicos.....	13
Segunda parte	15
2. Marco teórico de referencia	15
2.1. Antecedentes y estado de la cuestión.....	15
2.2. Teorías de referencia.....	40
2.2.1. Sobre el trazado identitario sociohistórico de la educación física: develando y contextualizando su genealogía en la búsqueda de sentidos disciplinares	42
Análisis en retrospectiva: el trazado identitario, la influencia del contexto sociohistórico y las distintas formas de legitimación acontecidas.....	46
2.2.2. El paradigma del movimiento: de adoctrinación a cultura hegemónica en educación física	52
2.2.3. El capital social de la educación física: la importancia de volverlo rentable y sustentable en las escuelas del siglo XXI.....	56
2.2.4. Praxiología Motriz & Educación Física: Aportes epistémicos para inteligir con éxito los lazos dialécticos de una unión contrahegemónica	64
2.2.5. La construcción de la profesionalidad docente en educación física: aceptarla como un proceso modelizado y pensarla como un proceso re-modelable y renovable	81
Gestionar la prescripción curricular en programas de formación docente inicial: crónicas de una cuestión modelizada	90
Gestionar las intervenciones pedagógicas desde y hacia la formación docente: La escenificación necesaria de discursos y prácticas al calor del modelo epistemológico dominante	99

2.3. Teoría específica de estudio.....	116
2.3.1. Una teoría específica en reemplazo de la educación física: Conociendo a la <i>pedagogía de las conductas motrices</i>	117
Analizar y manipular con rigurosidad científica la lógica interna de prácticas motrices educativas. Los requisitos esenciales para identificar y clasificar conductas motrices	128
La empleabilidad educativa de la pedagogía de las conductas motrices. Una mirada personal sobre sus aportes al capital humano	133
La necesidad de un modelo de análisis referencial: Y un día... Brilló por vez primera el modelo “estelar”	139
Tercera parte.....	143
3. Diseño y metodología	143
3.1. Plan de investigación.....	145
Cuarta parte	147
4. Análisis de los datos y contrastación teórica.....	147
4.1. El IFDCEF de Viedma y su diseño curricular institucional: Análisis documental y contextualización social, política e histórica del caso	147
4.2. Los avistamientos del estado actual del campo de formación específica desde los lentes del modelo estelar: Primeros resultantes del análisis de contenido aplicado sobre la malla curricular.....	162
El paradigma imperante en la gestión curricular del campo de formación específica.....	170
El tipo de modelo que opera a nivel curricular en el campo de formación específica: Primeras tendencias halladas en el análisis de contenido	176
Rastros del proyecto ético sociocultural en la prescripción curricular de la formación específica	177
4.2.1. El avistaje del estado actual del campo de formación específica desde otra perspectiva: Los registros de las entrevistas a docentes y estudiantes.....	178
El estudiantado y la percepción que ha construido en su formación sobre el binomio Praxiología Motriz-educación física.....	182
El paradigma configurador de las trayectorias de profesionalización en el campo de formación específica. El sistema de creencias y representaciones que caracteriza a docentes y estudiantes.....	187
4.2.2. El avistaje del estado actual del campo de formación específica <i>in situ</i> : El registro de las observaciones etnográficas y el análisis de su contenido	198
Presentación y descripción del sistema empleado para el procedimiento de recolección de datos. La creatividad artesanal puesta al servicio de la investigación etnográfica.....	200
La formación específica en el primer año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar	202
La formación específica en el segundo año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar	209
La formación específica en el tercer año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar	217
La formación específica en el cuarto año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar	220

4.3. Los avistamientos del estado actual del campo de formación de las prácticas profesionales desde los lentes del modelo estelar: primeros resultantes del análisis de contenido aplicado a la malla curricular .	223
El paradigma imperante en la gestión curricular del campo de formación de las prácticas profesionales .	226
El tipo de modelo que opera a nivel curricular en el campo de formación de las prácticas profesionales: primeras tendencias halladas en el análisis de contenido	227
4.3.1. El avistaje del estado actual del campo de formación de las prácticas profesionales desde otra perspectiva: los registros de las entrevistas a docentes	228
El paradigma configurador de las trayectorias de profesionalización en el campo de formación de las prácticas profesionales. El sistema de creencias y representaciones que caracteriza a la docencia catedrática	231
4.3.2. El avistaje del estado actual del campo de formación de las prácticas profesionales <i>in situ</i> : El registro de las observaciones etnográficas y el análisis de su contenido	233
La formación de las prácticas profesionales en el primer año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar	234
La formación de las prácticas profesionales en el segundo año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar.....	237
La formación de las prácticas profesionales en el tercer año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar	241
La formación de las prácticas profesionales en el cuarto año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar	244
Conclusiones y consideraciones finales.....	247
Síntesis del estado actual del campo de formación específica	247
Síntesis del estado actual del campo de formación de las prácticas profesionales	250
Bibliografía.....	253
Índice de figuras, tablas e ilustraciones	255
Figuras	255
Tablas	255
Ilustraciones.....	255
Anexo documental.....	256
Anexo 1: https://drive.google.com/drive/folders/1ONMAjULFXwICjEc6EkypEbiMalAFWJ3c?usp=sharing	256
Anexo 2: https://drive.google.com/drive/folders/1kHGGxQANCjeLwpVuqpBBnluG4PuIwnx?usp=sharing	256
Anexo 3: https://drive.google.com/drive/folders/16DPaImpxtS2_WNMiYSLB83LnpHs0Dub0?usp=sharing	256

Agradecimientos

Deseo hacer explícita mi gratitud, en primer término, a la comunidad académica de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), cuya sede atlántica situada en la ciudad capitalina de Viedma alberga el trabajo serio y distinguidamente profesional de los y las docentes que desempeñan sus funciones en el programa de estudios de grado correspondiente a la licenciatura en educación física y deporte; para ellos y ellas el agradecimiento inaugural, admirables formadores en estos tiempos de cruel enjuiciamiento de lo público y de lo popular. Es necesario que especialice y puntualice este agradecimiento en el Lic. Roberto Carbajal, quien con mucho compromiso, respeto y pasión asumió la dirección de mi trabajo y orientó su etapa de revisión y ajuste final. ¡Gracias Roberto, por además compartir conmigo el entusiasmo conmovedor por la ciencia de la acción motriz!

En segundo término, he de hacer llegar mi gratitud plena a la comunidad socioinstitucional del Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física (IFDCEF). Su rectora, sus docentes y también el estudiantado, han dotado a la experiencia etnográfica de un caleidoscopio de puntos de vista cuya riqueza ha impulsado aún más mi desarrollo personal, profesional, intelectual y académico. En especial, me permito puntualizar el agradecimiento en la Lic. Mariana Gigena por su gentil escucha, sus valiosos aportes informativos, y en definitiva por apostar por los beneficios de este trabajo para el mejoramiento de la formación de profesionales de la educación física.

También hago caer el peso de mi agradecimiento sobre el Lic. Facundo Sepúlveda, por abrirme las puertas de su aula catedrática durante la etapa del trabajo de campo y permitirme intercambiar ideas y conocimientos con el estudiantado avanzado del programa de formación docente inicial. Este acontecimiento ha sido esencial en el proceso de selección de la muestra de estudio estudiantil. ¡por más y mejor investigación en la formación docente inicial! ¡por más docentes de educación física con espíritu científico! ¡por más formación para investigar en Praxiología Motriz!

Y en último término, agradezco y entrono la actitud de los afectos humanos de mi vida durante este periodo difícil desde todo punto de vista (familiares, amistades, personas que he conocido durante estos privilegiados veintitantos años) por acompañar, escuchar y nunca quejar ante mis descuidos. Pondré a continuación nombre y apellido a este agradecimiento plural y al mismo tiempo singular...

Dedicatoria

Con todo este amor que he sabido cultivar y cosechar en mi corta existencia, dedico este trabajo a:

Mi madre Laura Mercedes (el aire de tu voz sí que fue y es importante). Te amo.

Mi padre Héctor Alberto (labriego “chanquiner”, tus raíces a veces incomprensibles, pero siempre inquebrantables, echarán siempre flor en mí y en mí espíritu).

Mi hermana y hermanos Flavia, Juan Manuel y Juan José (no podría haber sido mejor).

Mis sobrinas y sobrinos Sofía, Guadalupe, Camila, Ariel y Tomás (amores de mi olimpo).

Anabela (gracias a vos y a “perico” por congeniarse conmigo para cuestionar y debatir asuntos de especificidad disciplinar. No hay debate que sea inservible).

Mi querida abuela Élide Elsa (“lelita”, gracias por permitirme vivir y sentir lo que un nieto. Gracias por tu cariño).

Laura, Alberto y Armando (la curiosidad y la imaginación los mantiene vivos en mí).

Mi tía Nimia (gracias por tu amor ineludible).

Esther, Lucas, Andrés y Nicolás (mi segunda familia. Gracias por permitirme ser uno más).

Soledad, Abel, Franco, Gino, René, Elio y Fredy (gracias por compartir su tiempo conmigo).

Leonela, Facundo y Karim (nunca hubiese podido imaginar que una amistad del corazón me podría dar tanto amor).

Estela, Catalina, Rosina y Enrique (gracias por menguar la nostalgia de la distancia con tanto cariño).

Mis amistades del corazón: Julieta, Jairo, Nicolás, “chiqui” y Andrés (por enriquecer mi vida con su divina singularidad y cariño permanente).

¡Pierre Parlebas! (eternamente agradecido, aún desconociendo su persona, por la inspiración y la brillantez de su legado científico y pedagógico. Tamaña responsabilidad tenemos entre nuestras manos).

Mis colegas, amigos y miembros de APEIP (por su compromiso, valentía y altruismo).

La educación y el sistema universitario público, gratuito y federal de nuestro amado país (en ellos radica la magia de la nobleza más pura de la humanidad, pues son capaces de hacernos creer en el otro, en la otra; en ese otro de al lado por el que debiéramos siempre procurar respeto. Son capaces de transformar la sustancia de una sociedad, por ejemplo, permitiéndole soñar con ser licenciado al hijo orgulloso de un chacarero y de una ferretera. ¡procuremos defender por siempre este derecho!).

Dedicatoria especial

Para Juan Carlos Gallego, Rocío González y Beto Seleme:

“Fugaz su vida fue, así fue. Como una estrella fugaz fue, igual fue. Bruta y traicionera fugacidad en medio de la vida estrellada, dejando así sus luces opacadas y en el dolor de los recuerdos alojadas. Recuerdo luminoso, eterna estrella polar dueña de mi caminar silencioso”.

Juan Ignacio Gallego, marzo de 2025.

Resumen

La inquietud que dió origen al diseño y proposición de este proyecto de investigación, que no es otra cosa en el fondo que una preocupación epistemológica, se remite a la crisis de identidad disciplinar que aqueja a la educación física. La consolidación de este fenómeno sociohistórico se debe, por un lado, al proceso de subordinación teórica al que ha sido sometida la educación física por las disciplinas científicas “consagradas”, y por otro, a la perturbadora negligencia que ha caracterizado a esta cultura profesional y académica en la aceptación de un nuevo orden de conocimientos epistemológicos, cuya conveniencia radica en la pertinencia y especificidad de su objeto de estudio: la acción motriz ¡Revolución! Es en razón de eso que éste estudio se plantea como objetivo examinar y determinar, a la luz de los principales aportes científicos de la Praxiología Motriz, si el estado actual del ciclo de formación docente inicial ofrecido por el IFDCEF de Viedma resguarda su plan de estudios de la crisis o si por el contrario contribuye en su agudización; el alcance de cuyo objetivo permitirá evidenciar si el modelo de formación agudiza la crisis o contribuye a superarla. En ese sentido, el estudio adopta una metodología cualitativa con alcance explicativo, y se compromete a complementar métodos etnográficos como el análisis de contenido, entrevistas estructuradas y observaciones no participantes. La aplicación de estos métodos en el trabajo de campo ha propiciado la recolección y sistematización de datos que, al ser analizados entrecruzadamente, develaron las condiciones de desmenuzamiento y dependencia teórica de un programa de estudios que forma a docentes al margen de los avances científicos de la Praxiología Motriz.

Palabras clave: Educación Física; Objeto específico; especificidad disciplinar; formación docente inicial; conducta motriz; Praxiología Motriz.

Justificación del estudio

El presente diseño de investigación se presenta como un estudio cuya justificación encuentra su anclaje en el elemento efector que supone ser la “crisis de identidad de la educación física”. Así lo expresaba también Parlebas (2020), que al referirse a la condición actual de la educación física escolar, afirmó contundentemente que ésta atraviesa desde hace al menos dos siglos, una crisis de identidad provocada por dos acontecimientos problemáticos; por un lado la atomización o dispersión que la caracteriza y, por el otro lado, la dependencia teórica inescrupulosa de disciplinas científicas que, ante el ideario socio-histórico-humanitario, brillan en lo más alto del pedestal de consideraciones.

Estos postulados de Parlebas, en el mismo sentido, se muestran muy cercanos a planteos más recientes de Gómez (2022) que distingue la época de crisis paradigmática que pareciera estar viviendo la educación física, de la mano de una convivencia no del todo benévola entre dispositivos y prácticas ligadas al rendimiento motriz y la estereotipación de gestos motrices, y prácticas más ligadas a la pretensión de generar otro tipo de agenda que se adhiera primordialmente a la toma de conciencia por parte del sujeto de las estructuras del saber puesto en juego y de sus propias posibilidades autónomas.

Otro punto común entre estos dos autores de renombre, además de reafirmarse en la existencia de una crisis disciplinar, se encuentra en la importancia atribuida a los centros de formación de docentes de educación física en tanto instituciones claves en el fomento de esa crisis. Parlebas (2001) en su *léxico de Praxiología Motriz*, vaticina la incapacidad de estos ámbitos para hacer frente a los problemas reales que afronta actualmente la disciplina, substituyendo esto por la ambición incesante de yuxtaponer conocimientos heterogéneos sin saber bien cuando detenerse, ignorando la pertinencia de la teoría de la acción motriz y condenándose por tanto a ignorar la verdadera inteligibilidad del campo y a recorrer un callejón sin salida, bajo un modelo de desmenuzamiento y dependencia absoluta. Por su parte, Gómez (2022) en su tesis doctoral, reflexiona sobre la pérdida progresiva que sufren estas instituciones de sus sentidos originales, en principio más próximos a la formación docente que al desarrollo deportivo en sí, pero con una tendencia cada vez mayor hacia este último aspecto.

Puede pensarse incluso que en virtud de lo anterior sea que la educación física, desde que Jean Ballexserd utilizara por primera vez en la historia el apelativo “educación física” en 1762, hasta nuestros días, devino y ha devenido en un accionar pedagógico actuado por actores y actrices que han seguido y aún siguen guionando sus actuaciones apoyándose en ideales

profilácticos, deportivistas, mecanicistas y tecnocráticos. Pues en sintonía con Lagardera y Masciano (2011), la educación física moderna aún no ha nacido a la vida social contemporánea.

Desde Ballexserd hasta Descartes con su teoría del dualismo cuerpo-mente, la educación física no sólo se ha visto como una pedagogía menor y secular del ejército, la higiene, el ocio, la medicina y la educación general; sino que, y, sobre todo, se ha vuelto una usurera y mendiga de objetos de estudio de constructos científicos ampliamente ajenos a la esencia humana y su educación. Es el caso de la física mecánica, ciencia que acuñara y explicara el concepto biomecánico de “movimiento”, que como bien se ha podido comprobar, no se corresponde con la especie humana, dada su marcada tendencia a la cosificación. Pues el movimiento es definido como un desplazamiento en el espacio de un objeto sobre el que se ejerce una fuerza exterior, sin consciencia ni intencionalidad alguna. Sin embargo, la educación “física” lo adoptó sin titubeo como el fin último de su existencia en el seno de los sistemas de educación en cada región etnográfica del planeta.

El paradigma mecánico del “movimiento” ha calado tan hondo en la comunidad educativa de la educación física, que ha hecho de ésta una cultura alrededor de dicho paradigma. De hecho, la influencia de esta corriente ha sido tan determinante que ha logrado instalarse y perpetuarse en el núcleo duro, como expresó Stahringer (2020), en las instituciones de formación docente en educación física. He aquí el núcleo duro del problema de la especificidad/exclusividad disciplinar del campo pedagógico en cuestión, de ahí que esta investigación se proponga tomar un caso y estudiarlo con un enfoque etnográfico.

Cada falencia, carencia y problema que le ha impedido a la educación física consagrarse como una pedagogía autónoma y con lugar propio entre las demás pedagogías, no ha surgido de la nada misma, sino que tienen un causal mayor, o, mejor (peor) aún, una ausencia fundante de todos los problemas y deficiencias ya mencionadas con anterioridad. Referimos aquí a la ausencia de un objeto específico propio, un objeto central que le dé sentido a su intervención educativa, o un talismán que le permita situarse como una pedagogía vanguardista y dotada de especificidad, pertinencia, coherencia y congruencia (Lagardera, 2007; 2021). Esta ausencia logró despertar la preocupación y ocupación de un genio ilustrado como Parlebas, que decidió dedicar su vida profesional y científica a la creación y divulgación de un objeto propio que sólo pudiese ser reclamado por el campo de la educación física. Fue así, que, a finales de la década de 1960, presentó y definió explicativamente al constructo teórico-abstracto de *conducta motriz* (objeto central de la acción educativa en EF). Años más tarde, reforzaría el concepto y ampliaría el horizonte de posibilidades al crear a la ciencia de las acciones motrices (Praxiología Motriz), reversionando completamente la manera de concebir a la educación motriz.

Los años discurrieron y otros grandes autores continuaron con el gran legado del autor francés. Las investigaciones fueron confirmando y reconfirmando que no hay a día de hoy, una ciencia que le aporte más a la educación física que la ilustre Praxiología Motriz, que le ha legado al campo y a quienes somos parte de él un marco científico indispensable para la transformación que necesita la profesión. Pero esta transformación debe comenzar por el ámbito al que Parlebas y todos sus seguidores, como ya se mencionó antes, han apuntado como el punto focal, en donde en caso de tener éxito, se estaría en condiciones de tener en manos una revolución sin parangón en la educación física escolar. Hablamos de los centros de formación docente inicial y sus currículos. Ahí estriba el interés principal de este modesto estudio que intenta tener rigor científico al sostenerse en la visión parlebasiana para una pedagogía propia del siglo XXI. Un interés centrado en la idea de examinar el plan de estudios de la institución-caso que forma a docentes en la capital rionegrina desde hace más de 50 años.

La importancia de este estudio trasciende cualquier otro tipo de temática periférica que se pueda abordar desde una tesis final de grado en educación física, ya que supone continuar con el legado de Parlebas y explicar la conveniencia del objeto específico creado desde la Praxiología Motriz para intentar dar fin a la anticuada “educación física” y engendrar a la moderna y necesaria *pedagogía de las conductas motrices*; una pedagogía centrada en el ser humano como ser único, global, indivisible, total y singularmente genuino que al actuar en una situación motriz determinada, lo hace con toda su carga genética, orgánica, social, cognitiva, afectiva, motriz y semiotriz (Lagardera, 2021).

Con el afán de tomar envión hacia esa revolución pendiente desde hace sesenta años en el ámbito de la educación física, esta investigación asume desde un principio el estado de crisis actual que vive el campo. Partiendo de tal realidad compleja, el estudio pretende usar los principales aportes científicos de la Praxiología Motriz para examinar el plan de estudios de la institución-caso y determinar si éste está prevenido de dicha crisis o si, por el contrario, contribuye con ella. El enfoque etnográfico, junto a la complementación de métodos adecuados a dicho enfoque de investigación, tales como la observación no participante y las entrevistas estructuradas, permitirán un acercamiento desde adentro a las condiciones curriculares y pedagógicas reales bajo las cuales el estudiantado transita su proceso de construcción de la profesionalidad docente inserto en un determinado contexto socioinstitucional que también es necesario revelar y caracterizar.

Primera parte

1. Lineamiento general de investigación

1.1. Planteamiento del objeto de estudio

- ¿Pueden los aportes científicos de la Praxiología Motriz ayudar a detectar si el estado actual del ciclo de formación docente inicial ofrecido por el IFDCEF resguarda su plan de estudios de la crisis o si por el contrario contribuye en su agudización?

1.2. Perspectivas de análisis del objeto de estudio/Definición de las preguntas de investigación

- ¿Cuál es el paradigma imperante que moldea los procesos de formación en unidades curriculares del campo de la formación específica y del campo de formación de las prácticas profesionales?

- ¿Influye el paradigma identificado en la constitución del sistema de creencias y representaciones que de la profesión tienen tanto el profesorado formador como el estudiantado avanzado de último año?

- ¿Cuál es aquel constructo teórico que dentro de su sistema de creencias consideran como el objeto central de la intervención educativa en educación física?

- ¿Existe concordancia entre los diferentes actores respecto a lo que consideran como el objeto central de la intervención en educación física?

- ¿Es posible identificar en el desarrollo de las clases de unidades curriculares provenientes del campo de la formación específica y del campo de formación de las prácticas profesionales, la transmisión clara y específica de un objeto central a intervenir en la profesionalidad?

- ¿Cuáles son las principales características del contexto institucional en relación al tipo de gestión curricular y al desarrollo del mismo currículo en la gestión pedagógica?

- ¿Qué grado de presencia tiene el proyecto ético sociocultural en el diseño curricular de la institución-caso?

- ¿Qué nivel de impacto tiene el marco científico de la Praxiología Motriz en el tipo de gestión curricular y en la gestión pedagógica de dicho currículo dentro de los campos de formación específica y formación de la práctica profesional del instituto?

▪ ¿Qué significado tiene para docentes y estudiantes la relación educación física-Praxiología Motriz?

▪ ¿Se encuentra el estado actual del programa de formación docente inicial de la institución-caso, en línea con los avances científicos propuestas por la Praxiología Motriz para la educación física del siglo XXI?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

- Examinar y determinar, a la luz de los principales aportes científicos de la Praxiología Motriz, si el estado actual del ciclo de formación docente inicial ofrecido por el IFDCEF de Viedma resguarda su plan de estudios de la crisis o si por el contrario contribuye en su agudización.

1.3.2. Objetivos específicos

- Analizar e identificar críticamente el paradigma imperante que moldea los procesos de formación en cátedras correspondientes al campo de la formación específica y al campo de formación de las prácticas profesionales.
- Desvelar si el paradigma identificado influye en la constitución del sistema de creencias y representaciones que de la profesión tienen tanto el profesorado formador como el estudiantado avanzado de último curso.
- Desvelar cuál es aquel constructo teórico que dentro de su sistema de creencias consideran como el objeto primero de interés pedagógico en la educación física.
- Analizar si existe concordancia entre los diferentes actores respecto a lo que consideran como el objeto central de la intervención en educación física.
- Observar y analizar los discursos y las prácticas formativas en las cátedras seleccionadas para identificar si se produce o no la transmisión clara de un objeto específico de la disciplina.
- Identificar y contrastar con el marco teórico el modelo de gestión curricular y el modelo de gestión pedagógica que caracterizan actualmente al contexto institucional.

- Analizar qué grado de presencia tiene el proyecto ético sociocultural en el diseño curricular de la institución-caso.
- Analizar y determinar el nivel de influencia que tiene el marco científico de la Praxiología Motriz en la gestión curricular y pedagógica de las cátedras seleccionadas dentro del campo de formación específica y del campo de formación de las prácticas pedagógicas.
- Indagar y explicar qué significado tiene para docentes y estudiantes la relación educación física-Praxiología Motriz.
- Explicitar si el estado actual del programa de formación docente inicial que ofrece la institución-caso, se encuentra en línea con los avances científicos propuestos por la ciencia de la acción motriz para el siglo XXI.

Segunda parte

2. Marco teórico de referencia

2.1. Antecedentes y estado de la cuestión

Han pasado fugazmente casi cuatro años desde que finalicé mi proceso de formación inicial y obtuve la titulación a nivel académico de profesor nacional de educación física, en el instituto de formación docente de la ciudad de Viedma, sede de la capital rionegrina. Pero, además, han pasado también casi cuatro años desde que inicié la construcción del frontón de preguntas reflexivas que me condujeron a donde estoy hoy: sentado sobre una silla, con la vista que oscila entre la pantalla de la computadora portátil y sus teclas siempre dóciles, intentando sintetizar coherentemente el estado del conocimiento actual sobre un tema/problema que despertó en mí aquellas preguntas reflexivas en el año 2021. No encuentro hoy mejor oportunidad académica que este trabajo final de grado, para darle continuidad explícita a mis reflexiones y decantares teóricos respecto a la crítica situación identitaria que atraviesa nuestra educación física.

En aquel 2021, el último año de mi formación, protagonicé un trabajo investigativo de producción compartida y de corte cuantitativo, orientado a constatar la presencia o ausencia de conocimientos praxiológicos en el diseño curricular de la institución que me formó. He aquí donde di cuenta y comprendí el problema ontogenético de base que acompleja a la educación física como práctica educativa. Y partiendo de allí, concentré todos mis esfuerzos en indagar sobre trabajos científicos previos que hicieran un tratamiento serio de la problemática de la especificidad disciplinar presentada, lo que resultó en el hallazgo de importantes producciones que incluso servirán, tres años más tarde, de soporte teórico para el presente proceso de investigación (tesis). Tal es el caso de un artículo académico autorizado por el mendocino (Stahinger, 2020), quien titulándolo <<La problemática de la especificidad-exclusividad disciplinar en la educación física: Aportes de la Praxiología Motriz y presentación de un caso explicativo>> logró con mucho tino evidenciar la dependencia epistemológica del campo, aludiendo que ya no es, ni debe ser el movimiento, el principio rector de la acción educativa en la educación física, sino la persona que se mueve, que piensa, que decide, que se relaciona con otros y otras y que además, se involucra como un ser global y único desde su corporeidad en experiencias motrices.

El escrito, publicado en el marco de un dossier editado y coordinado por la revista brasilera “conexiones: educación física, deporte y salud”, arrojó como principales resultados la escasa

preponderancia que tienen los contenidos considerados de especificidad disciplinar en los diseños curriculares institucionales de formación docente en educación física; en los cuales se imponen contenidos desprendidos de ciencias biológicas (anatomía, fisiología y biomecánica), de ciencias que abordan aspectos psicosociales, culturales y filosóficos (sociología, filosofía, epistemología, historia y psicología), de ciencias biomédicas (higiene, salutismo, primeros auxilios y rehabilitación), y también de ciencias instrumentales (informática, estadística, economía e idiomas extranjeros). Como consecuencia de estos descubrimientos, el autor propone una matriz sistemática para, una vez producida la reformulación de los planes de estudio de los institutos de Iberoamérica, organizar y secuenciar los contenidos de la formación docente en educación física ubicando a la ciencia de la acción motriz como eje vertebrador de ese orden expuesto.

Dentro de los márgenes epistemológicos del mismo dossier, publicado a nombre de “*la Praxiología Motriz y sus contribuciones al debate científico de la educación física*”, la tesis que Stahringer trata de manera brillante en su producción, comparte la selección composicional de dicho dossier con el último escrito académico que el ilustre Parlebás nos ha obsequiado intelectualmente a los seguidores y divulgadores de su visión revolucionaria.

El artículo, según expresan algunas líneas de presentación del dossier, fue escrito por el autor hace algunos años y luego lo mantuvo en cautiverio durante un largo periodo de tiempo, hasta decidir, en el contexto de un complejo año 2020, revisarlo, actualizarlo y ofrecerlo a los fines científicos del equipo coordinador del dossier. Se titula simple y pretensiosamente como <<*Educación física y Praxiología Motriz*>>. Allí, el creador de la ciencia de las praxis motrices propone una revisión analítica desde tres vertientes: la primera de ellas relativa a la descripción cuidadosa de los principales peligros o problemas que hoy constatan una crisis de identidad de la educación física; crisis que comprueba citando a During (1992) con su obra “*La crisis de las pedagogías corporales*”. Amparándose en esto, Parlebas confirma que en numerosos países del mundo la educación física está atravesando una profunda crisis de identidad, y acompaña argumentalmente tal afirmación con las siguientes preguntas retóricas: ¿Acaso tiene la educación física hoy un lugar propio en el ámbito educativo? ¿Acaso está adscripta a un marco científico creíble? (Parlebas, 2020).

Siguiendo la línea de razonamientos inteligibles del autor francés, tales interrogantes sugestivas, denotan cierta tendencia al rechazo de respuestas inmediatas y producidas por análisis superficiales y sin rigor epistemológico alguno. Más bien, sugieren respuestas cargadas de realismo y criticidad analítico-reflexiva de los eventos y contextos socio-históricos que esclarezcan las principales causales de la divagación identitaria del campo profesional de la

educación física. Y en efecto, si de esclarecer se trata, Parlebas lo concretiza al hallar, exponer y explicar a los dos problemas focales que han generado tal circunstancia adversa, a saber:

- A) La atomización (la educación física está actualmente fragmentada y dispersa).
- B) La dependencia teórica de disciplinas científicas exógenas y tradicionales.

Será un hecho que son dos acontecimientos a los que dedicaremos extensas y sentidas líneas en el devenir de la investigación. Pues ahora nos ocupa darle continuidad expositiva a la segunda vertiente de análisis propuesta por el praxiólogo en su manuscrito, donde dedica sus esfuerzos a desenmarañar las dos respuestas antagónicas que suelen proclamarse ante la crisis de identidad ya evidenciada. Una, denominada como la “respuesta clásica” o “conservadora” de los y las profesionales del campo en cuestión, que guarda connotaciones de multidisciplinariedad científica y de yuxtaposiciones de puntos de vista tan diversos como confusos y ajenos, más no podría ser otro aspecto el que asegure la confusión generalizada respecto al quehacer educativo de los y las futuras pedagogas del campo una vez titulados y tituladas, según Parlebás.

La otra respuesta, ya teñida de la visión parlebasiana, se presenta como una “respuesta moderna” a la crisis identitaria de la educación física, capaz de proporcionarle a esta última un documento de identidad propio que legitime su autonomía, identidad y status académico auténtico dentro de la sociedad y dentro de la comunidad educativa en general, que históricamente la han relegado a un estrato de segundo orden escolar.

Esta revolucionaria e incómoda respuesta moderna, se maquilla con los aportes de la ciencia de las acciones motrices o Praxiología Motriz, mediante los cuales puede dotar a ese documento de identidad necesario para la educación física, de datos pertinentes y glorificados por un campo científico creíble, que la sitúe en un lugar de jerarquía pedagógica y le permita a posteriori dejar huellas dactilares distintivas, exclusivas y permanentes en las conductas motrices de los educandos. Precisamente, es la creación nocional del concepto abstracto de *conducta motriz* lo que enarbola esta respuesta moderna, erigiéndose como el estandarte del nuevo paradigma propuesto por Parlebás no como una nueva doctrina, sino como los nuevos términos científicos en los que se sitúa la actual problemática de la EF.

Las conductas motrices y las diferentes dimensiones de la personalidad humana que la componen, se presentan entonces como la renovada piedra angular de la educación física, tanto en su orientación escolar como en la extraescolar (Parlebas, 2020).

Ahora bien, se vuelve necesario por pertinente, en este punto, distinguir críticamente a la educación física de la ochentosa Praxiología Motriz, y para ello nunca tan oportuno exponer aquí la tercera vertiente de análisis que realiza Parlebás en el escrito. Pues en palabras del

autor, la educación física no es una ciencia, sino una práctica de intervención educativa que busca influenciar positivamente a las conductas motrices de los educandos a través de objetivos pedagógicos claros. Por lo que define explícitamente a la EF como una nueva *pedagogía de las conductas motrices*, que debería ser considerada como eje vertebral de las formaciones docentes en dicho campo.

Sin embargo, no fue por intermedio de Parlebas y sus escritos que conocí la creación abstracta del constructo de *conducta motriz* que él mismo había acuñado en la década del '60. Fue en realidad en el verano que trascendía entre el año 2021 y 2022, dado que dediqué muchas tardes de enero y febrero a inmiscuirme profunda y apasionadamente en la lectura de la obra <<*Introducción a la Praxiología Motriz*>> publicada por la editorial Paidotribo en el año 2003, y co-autoriada por los españoles Francisco Lagardera Otero y el Dr. Pere Lavega Burgués. Estos dos fieles promotores de la visión parlebasiana, compartieron ilustremente la producción de aquella obra dos años después de haberse traducido al español el original en francés de la obra madre de la Praxiología Motriz, producida por (Parlebas, 2001). Y, lejos de pretender reemplazar la relevancia de su lectura, Lagardera y Lavega llevaron a cabo una perfecta adecuación de los constructos epistemológicos complejos de la obra principal a los alcances de lectores y lectoras principiantes como yo en aquel entonces.

En la lectura de esta obra introductoria es posible, además, vislumbrar la sutileza con la que los autores recorren cada una de las categorías praxiológicas en los diferentes capítulos, dedicando valiosos párrafos a explicarlas y hacerlas accesibles al paladar de profesionales curiosos y curiosas. Los capítulos se entrelazan de manera tan lúcida, que se torna complejo comprender una categoría si no se comprendió la abordada con anterioridad. Pues es en esta telaraña epistemológica tejida a partir de la enhebración de líneas conceptuales praxiológicas que se puede entender críticamente la relevancia que tienen para la práctica científica y coherente de la educación física, constructos como lógica interna, acción motriz, dominios de acción motriz, universales ludomotores, la clasificación de situaciones motrices según el medio físico y el tipo de interacción que en ellas prevalezca y, por supuesto, la noción de *conducta motriz*, presentada y modelada ante los y las lectoras como un verdadero diamante en bruto que la Praxiología Motriz le ha otorgado a la educación física en aras de que ésta lo pule y saque a relucir todo su brillo y valor inmensurable para la vida de los seres humanos. Es aquí donde radica el sentido de uno de los últimos capítulos de la obra, titulado "*Hágase la luz: Aplicaciones de la Praxiología Motriz en la educación Física escolar*". En este apartado, se prevé una muy clarificante síntesis del marco científico que le ofrece la ciencia de las praxis motrices a la EF; marco científico constituido por cada una de las categorías

enunciadas en líneas anteriores, que, por cierto, serán fielmente profundizadas durante el decurso teórico porvenir de la investigación.

Pero si de un devenir teórico dotado de coherencia, congruencia y cohesión se trata, la consistencia epistemológica de los autores mediterráneos no se remitió sólo a la ilustración de aquella obra publicada en 2003; sino que dos años más tarde, en 2005, darían rienda suelta a su interés y preocupación académica por la identidad y evolución paradigmática de la educación física, despachándose con la escritura de un artículo identificado como <<*La educación física como pedagogía de las conductas motrices*>>. Esta contundente nominación hecha título, no es más que una precisa síntesis de la visión de Parlebás para una pedagogía propia del siglo XXI y sus contornos socio-culturales. Pero a su vez, este título también entraña un significado interno que es muy importante develar y comprender. Un significado con claras connotaciones de transformación, de una evolución producida o próxima a producirse; de un fenómeno que atraviesa por un proceso de metamorfosis para devenir en un nuevo fenómeno renovado y renovador. En este contexto, es la decimonónica educación física la que es vista como una pedagogía del cuerpo y el movimiento que evoluciona paradigmáticamente hasta convertirse en una necesaria pedagogía de las conductas motrices, como bien lo plantean y explican (Lagardera & Lavega, 2005).

La atomización y la dependencia teórica que Parlebas ya había expuesto como las principales patologías del campo profesional de la educación física sobre las últimas décadas del siglo XX, y reivindicadas por él en su último artículo citado con anterioridad, tienen un origen epigenético que se remonta, según los praxiólogos españoles, a la época de la primera modernidad y su consecuente racionalización de la vida humana. En ese contexto, comenzaban a consolidarse las primeras civilizaciones y con ello, los primeros sistemas formales de educación sistemática. De la mano de la burguesía europea, el método científico tradicional jugó su carta y avaló qué saberes debían ser incorporados a los mencionados sistemas de educación, y cuáles no. Con ello, los saberes corporales y físicos, por su aparente informalidad, quedaron relegados a la instrucción paramilitar y a la práctica de la medicina de aquel tiempo. Así, con el advenimiento del higienismo naciente en la medicina, nació también la denominada *educación física*, que durante buena parte del siglo XVIII fue utilizada como dispositivo disciplinador de las personas en el ámbito militar. Ya para el siglo XIX, devino en un mero método profiláctico y de prevención dentro del corpus de la medicina, extendiéndose esto hasta mediados del siglo XX, donde la ebullición del fenómeno deportivo la reconvirtió en un elemento fundamental de la iniciación deportiva,

es decir, la EF terminó por deportivizarse; diseminándose así en una multiplicidad de técnicas y modalidades deportivas existentes.

Ahora bien, la *pedagogía de las conductas motrices* no viene a presentarse como otro polo más de la evidente dispersión de sentidos que denota la educación física. Tampoco se presenta como una doctrina proveniente de un constructo científico ajeno a los estudios humanísticos y las praxis humanas. Pues, muy por el contrario, a esta nueva pedagogía, representante de la ciencia de las praxis motrices, le concierne un educar hondo y profundo, como lo definen Lagardera y Lavega. Este tipo de educar se distancia del educar plano y superficial, caracterizado por limitarse a la corteza de cada persona, a los comportamientos motrices observables. La pedagogía de las conductas motrices y su educar hondo y profundo dirigen toda su acción educativa a la persona como sistema inteligente compuesto por elementos o dimensiones tan interrelacionadas que conforman una unidad tan global como singular, lo que refiere al concepto abstracto de conducta motriz.

En palabras de Lagardera y Lavega en este artículo, la *conducta motriz* es cognición corporeizada, enacción en estado puro. Se trata de un quehacer práctico influenciado por la propia experiencia o biografía personal de cada ser humano; de un determinado modo de comportarse acorde a un proceso de individuación tan singular como inconsciente. Y, según se trate de una u otra persona, y de una u otra tarea motriz, las conductas motrices serán siempre muy diferentes en cada persona.

En este atrapante y relevante escrito académico, que, por cierto, es el primero de una saga de posteriores trabajos que los dos autores españoles llevarían a cabo en años posteriores basándose en el constructo epistemológico de conducta motriz; también se presenta por vez primera una catalogación de las diferentes conductas motrices que cualquier profesional de la educación física debiera de considerar como epicentro de su acción pedagógica cotidiana. Pero dejaremos el abordaje específico de esta innovadora clasificación para más adelante.

Otro aspecto no menor a considerar de esta producción citada, es el relativo al modo de educar plano y superficial que, parafraseando a los dos autores, predomina y domina aún hoy en la formación inicial de profesionales de la EF, anclada todavía en la prehistoria de los paradigmas biomecánicos y biologicistas.

Concentrar la ocupación post preocupación por la vigente crisis de identidad de la educación física, sobre el estado actual de su propia formación inicial, no debiera de interpretarse como un mero capricho investigativo sin sentido, ni tampoco como un protocolo académico a cumplimentar en pro de obtener el título universitario que contextualiza este proceso de investigación. Aplicar este esfuerzo académico y

epistemológico sobre el mencionado ámbito de estudio, implica, en palabras de Stahringer (2020), actuar sobre el núcleo duro del problema identitario; sobre lo que lo está generando año tras año y década tras década. Ya lo señalaba Parlebas (2001), citado en (Lagardera & Masciano, 2011). En tanto y en cuanto la educación física sea capaz de echar por tierra a los obsoletos paradigmas dominantes que la condenan a concebirse como una mera transmisora de gestos, técnicas y movimientos mecánicos, podrá entonces producir una auténtica revolución en el ámbito educativo, al reconvertirse en una moderna *pedagogía de las conductas motrices*. Ésta pues, es la nave nodriza de la visión parlebasiana, que, en sus propias palabras, aún sigue lejos de proyectarse; puesto que la formación de los y las futuras profesoras de educación física, continúa basándose en los principios profilácticos, deportivistas y tecnocráticos de siglos antecesores.

Como bien se anticipó en líneas anteriores, los españoles Lagardera y Lavega continuaron investigando, creando y divulgando conocimiento científico referido a la conducta motriz como objeto de la EF durante este joven siglo XXI. Tal es así, que en el año 2011 y en el marco del XIV congreso internacional de Praxiología Motriz, Francisco Lagardera y el argentino Alberto Masciano publican <<*Por una educación física sostenible para el siglo XXI: La pedagogía de las conductas motrices en el gimnasio Olimpia de Chivilcoy*>>.

Este fabuloso estudio dotado de esperanza y descubrimiento empírico, emanó hace una docena de años del encuentro intelectual, intercultural y pedagógico de sus dos autores. Tamaño encuentro, significó una especie de simbiosis armónica que resultó en la producción conjunta de un trabajo cuyos resultados trajeron un aura de ilusión y tranquilidad, tanto para el conglomerado de profesionales que desde hace décadas se siente atraído por la visión parlebasiana, como también para un puñado de profesionales de las últimas generaciones que lograron identificar la crisis y el camino a seguir en pro de superarla. Esa aura de ilusión y tranquilidad logró fustigar las sensaciones de incertidumbre que rondaban en torno a cuál sería el método didáctico más congruente para aplicar la pedagogía de las conductas motrices en la práctica cotidiana de la educación física, algo que hasta aquí resultaba inaprehensible para la cultura profesional del campo en cuestión, sobre todo por la complejidad teórica que suscita este nuevo paradigma. Aun así, estos prejuicios manifestados desde el miedo que supone todo cambio, se vieron corrompidos por la ingeniosa invención metódica de Alberto Masciano. Este profesor argentino oriundo de la ciudad porteña de Chivilcoy había creado, moldeado y desarrollado en el gimnasio “Olimpia” donde solía desempeñarse, un método de aplicación práctica muy original para el desarrollo de sesiones de educación física. Este método, al que decidió denominar *Movitransfer* (movimientos transferibles a la vida

cotidiana), se aplicaba concentrando toda la carga de la intervención en las personas participantes de la sesión, que, por cierto, ostentaban la peculiaridad de no poseer ni la misma edad, ni el mismo sexo/género, ni la misma condición física. Todos estos rasgos tan originales y propios del método de Masciano, dejaron fascinado al mismo Lagardera en persona, que luego de haber conocido al profesor argentino mediante un intermediario, arribó a Argentina en febrero de aquel 2011 y se apersonó en el gimnasio Olimpia para participar y descubrir empíricamente el paraíso que suponía ser *Movitransfer*.

Luego de haber vivenciado la experiencia corpóreo-motriz mediada por la aplicación del método, el renombrado investigador español expresó haber estado en presencia de un desequilibrio multidimensional que no le permitió, durante la sesión, cumplir eficazmente las consignas emanadas paulatinamente de Masciano. La fascinación de Lagardera ante el descubrimiento del método fue tal, que en la lectura del artículo citado es posible distinguir la relevante conclusión que construye, aludiendo que *Movitransfer*, al centrarse en la singularidad humana durante su aplicación, comparte principios ontogenéticos de base con la *pedagogía de las conductas motrices*, por lo que podría consagrarse solventemente como el método predilecto para la aplicación de la educación de las conductas motrices, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito extraescolar. Consecuentemente, la visión de Parlebás para una pedagogía adaptada y preparada para contrarrestar las problemáticas emergentes del siglo XXI, dejaría de ser una mera proyección o ilusión óptica, para concretarse en acciones educativas reales, contextualizadas y centradas en la esencia de lo humano.

Avanzando y profundizando, el aporte epistemológico sustancial que realiza el escrito académico en descripción, al actual proceso de investigación, no encuentra su límite tan sólo en la exposición y explicación funcional de *Movitransfer* como método capaz de hacer viable y aprehensible la transformación de la educación física en una pedagogía de las conductas motrices; sino que también trasciende y ayuda a comprender que para hacerle frente, desde la educación, a la turbulenta dinámica social del corriente siglo y a sus destructivos modos de vida, no basta con educar conductas motrices. En todo caso, sería más efectivo y atinado perseguir la alfabetización motriz de las personas en el marco de una *educación de las conductas motrices sostenibles*, o, si se prefiere, una *educación física sostenible*.

Siguiendo a Lagardera y Masciano (2011), la educación física sostenible nace de la concepción del ser humano como sistema inteligente, global y unitario; dotado de singularidad pura y genuina. A partir de esto, la educación de conductas motrices sostenibles consistiría en alfabetizar la motricidad de las personas de manera procedimental y contextualizada, favoreciendo la optimización de tales conductas motrices y fijando en ellas

de manera permanente comportamientos sostenibles para vivir una vida equilibrada, saludable y placentera. En este contexto, la educación física sacaría mucho rédito al valioso capital social que le es concedido por la sociedad misma, al ocuparse de educar a las personas a través de sus conductas motrices que, al añadirle el paradigma de la sostenibilidad, se convertiría en una pedagogía vanguardista para la ciencia, dado que una gran multiplicidad de estudios y avances científicos han dejado al descubierto la necesidad urgente de un cambio en la manera de vivir y producir de la humanidad en un planeta ya devastado y hecho trizas.

En ningún instante de mis cortos y dichosos 25 años de vida, y, especialmente desde que la capacidad de razonar y concientizar la realidad me fue otorgada por la naturaleza misma de la existencia humana, pude imaginar y pensar en que el apelativo tradicional acudido para referir a la profesión que elegí para desempeñar en mi vida, pudiese ser modificado o, lo que es mejor, reemplazado por otro. Y más aún, desde que expresé por vez primera la decisión de comenzar a formarme inicialmente en el campo profesional de la educación física, y habiendo transcurrido ya esos cuatro años de estudios terciarios, tampoco imaginé nunca que pudiese existir una relación inédita, sinérgica y complementaria entre dos acepciones tan aparentemente distantes entre sí como lo son la educación física y la sostenibilidad. Sin embargo, ambos acontecimientos lejos están de parecer alucinaciones, ya que son más bien realidades concretas que han salido a la luz durante el devenir de este volátil y controversial siglo XXI. Una primera contrastación de ello es aquella brillante coproducción entre Lagardera y Masciano en el 2011, que demuestra con creces el desafío por delante que tiene la educación física si pretende posicionarse como una pedagogía autónoma e imprescindible en el ámbito educativo. Es decir, para que este atomizado y dependiente campo pedagógico pueda al fin situarse a la vanguardia de la educación general, y adquirir el mismo nivel de trascendencia social que tienen otros campos del conocimiento como la matemática, la química, la física o la filosofía, deberá entonces asumir el doble desafío de definir su propia identidad disciplinar mediante la concepción de un objeto de desarrollo pertinente que provenga de un marco científico legítimo y exclusivo y, operar interdisciplinariamente con otro paradigma emergente que haga posible un aporte sustancial en términos educativos a las personas que habitan una sociedad hipercapitalista, hiperconsumista e hipermaterialista, que se ha extralimitado ecológicamente en el uso de los recursos naturales disponibles en el planeta tierra. Nunca, entonces, mejor candidato a paradigma socio para operar de modo interdisciplinar, que el sostenible.

En efecto, a ello ha dedicado en los últimos años sus esfuerzos académicos Francisco Lagardera Otero, que diez años después de su viaje a la Argentina para producir aquella primera contrastación de lo que se viene tratando, escribe y publica en el año 2022 una segunda contrastación, titulada <<*Educación de las conductas motrices sostenibles*>>. Aquí, ya con un perfil más determinante y seguro, ofrece una virtuosa síntesis entre los dos paradigmas ya mencionados: por un lado, el paradigma de la *educación de las conductas motrices*, y, por otro lado, el paradigma *sostenible*. Esto, con el claro propósito de substituir a la decimonónica y ya anticuada “educación física”.

En la propuesta del autor, convergen dos paradigmas con niveles de apertura y accesibilidad muy dispares. En el caso del paradigma de la educación de las conductas motrices, por sus evidentes connotaciones educativas, sólo se remite a desarrollar procesos pedagógicos que abonen una mejora de la calidad de vida y del bienestar. Mientras que, en el caso del paradigma sostenible, si bien ha emergido de las entrañas de la biología, denota una transversalidad que le ha permitido extenderse hasta las arcas disciplinares de diferentes ciencias y constructos aplicados procedimentalmente. Es más, ha trascendido a la vida humana misma y a la complejidad económica y social.

El paradigma sostenible, sustentable o también llamado paradigma del desarrollo sostenible, tuvo su origen sobre el ocaso de la sexta década del siglo XX. Pero su momento de protagonismo fulgurante lo comenzó a asumir en los primeros años del corriente siglo XXI, dada la magnitud del deterioro ecológico que ha generado la humanidad en los últimos cincuenta años, o tal vez más. Los desastres naturales y el drástico cambio climático acaecidos en la actualidad, son tan sólo sedimentos de un proceso de devastación de los recursos naturales del planeta tierra, producido por el desarrollismo económico y material de las sociedades capitalistas tan indiferentes como inconscientes de la extralimitación del crecimiento humano. Por ello, el paradigma sostenible, proliferado a casi todos los ámbitos de la vida humana, ha cobrado valor desde el cambio de perspectiva que propone para resignificar la relación actual entre economía-sociedad-naturaleza.

Lagardera, citando a Meadows, Meadows y Randers (2006), explicita que el paradigma que está próximo a estimular una nueva revolución en la vida de los humanos sobre el planeta, será el paradigma sostenible. Pues se trata de una revolución ya en proceso de avanzada, que, aunque lenta, avanzada, en fin. Esto, haría factible la ilusión de concretar a nivel mundial un equilibrio ecológico, una justicia social global y una diversidad cultural para la sociedad.

En tanto el paradigma de la educación de las conductas motrices, ni más ni menos que la visión de Parlebás para una educación motriz del siglo XXI, se define desde los aposentos de la Praxiología Motriz como: un modo coherente, congruente y pertinente de concebir el acto pedagógico interventor de la motricidad humana; una concepción de la cual se desprende un accionar educativo centrado en la singularidad humana manifestada por cada persona a través de sus conductas motrices dotadas de unicidad y subjetividad. Y es que las conductas motrices son comportamientos motores con nombre y apellido, según la persona que ejecute tales comportamientos o acciones motrices. Pues estas ejecuciones deben valorarse desde un punto de vista unitario y sistémico, ya que, mediante la vivencia de sus emociones, sentimientos, deseos y motivaciones, la persona que actúa expresa la manera única de sentir y vivir la vida. Esta expresión, agregamos, puede ser consciente o inconsciente.

La educación de las conductas motrices pone en el centro de la escena educativa a la persona junto con sus rasgos singulares, que se ocupan de organizar y reorganizar las acciones y reacciones de naturaleza motriz emanadas del ser humano actuante en una situación motriz determinada.

Ahora bien, la conjunción de estos dos emergentes paradigmas deja como principal novedad una potencial y necesaria revolución en la esfera educativa mundial. Tal revolución lleva el nombre de *educación de las conductas motrices sostenibles*, cuyos principios ontológicos serán presentados y analizados más adelante.

Es imprescindible, para quienes decidan comprometerse moralmente con el proceso de evolución paradigmática que se cristalice en una pedagogía congruente con los complejos avatares del siglo XXI, conocer y comprender a fondo el constructo teórico de *conducta motriz* y la riqueza humanística y sinigual que podría ser explotada mediante su aplicación en los procesos de educación humana a nivel mundial. Tal riqueza epistemológica, es descrita y explicada de manera solemne en otro estudio publicado por (Lagardera, 2021), titulado <<*Educación de las conductas motrices: Leer, comprender y aplicar a Parlebás*>>.

Este trabajo académico reciente del español, por su rigurosidad y claridad teórica, se ha convertido en un punto de acceso clave para poder comprender con exactitud de que va la visión paradigmática de Pierre Parlebás para la educación motriz del presente siglo. En el escrito, se trasluce un exhaustivo análisis de las obras pedagógicas de Parlebás, desde las primeras, que datan de finales de la década del '50, hasta las últimas vislumbradas en el inicio de esta tercera década del corriente siglo XXI. Todas ellas, en efecto, hacen al gran

legado pedagógico del autor francés; un legado al que se intenta dar continuidad en este modesto proceso de investigación.

El legado pedagógico de Parlebás, parafraseando a Lagardera (2021), orbita en torno a su creación abstracta del concepto de *conducta motriz*. Se trata de una abstracción, puesto que la conducta motriz de una persona que actúa en situación motriz no puede ser observada directamente, es decir, a través de las superficiales acciones o manifestaciones motrices. Dar con la conducta motriz de la persona actuante implica interpretar cuidadosamente los datos de esas manifestaciones observables: las emociones, la afectividad, las tensiones percibidas desde el exterior, los bloqueos cognitivos, el estado de ánimo, el bienestar integral y el género de la persona.

Para dar a entender mejor la compleja profundidad que propone la noción de conducta motriz, el autor utiliza otra noción paralela como lo es la de comportamiento motor, definido éste como el conjunto de manifestaciones observables y objetivas de la persona que actúa. Es decir, mientras que el comportamiento motor es objetivo y se puede apreciar con la simple observación de las acciones del ser humano implicado en situación; la conducta motriz va mucho más allá y presenta un marco de análisis mucho más complejo, ya que a la mera observación de esos comportamientos desde un punto de vista exterior, le suma el punto de vista interior, el significado que tuvieron esos comportamientos para la persona que los ejecutó a través de una vivencia corporal que supone emociones, percepciones, imágenes mentales, intenciones, motivaciones, frustraciones y proyecciones. Lograr identificar estos aspectos internos mediante la interpretación de los superficiales comportamientos motores es, en suma, combinar a la perfección la perspectiva exterior y la perspectiva interior de la experiencia motriz vivenciada por las personas, lo que supone en síntesis lograr dar con la conducta motriz.

El constructo teórico de *conducta motriz* es una expresión de la singularidad que cada ser humano tiene para expresar mediante la motricidad inteligente. Una singularidad que da cuenta de las diferentes formas de vivir la afectividad, la consciencia, las emociones; de las distintas historias personales y de las diversas biografías motrices de las personas, lo que concluye en modos de caminar, correr o saltar tan distintivos como las propias huellas dactilares (Lagardera, 2021).

La *conducta motriz* es el objeto de pertinencia pedagógica que la Praxiología Motriz le envía con esperanza a la educación física, en reemplazo del paradigma hegemónico durante más de dos siglos: el paradigma del movimiento.

El potencial pedagógico que ostenta la *educación de las conductas motrices* es de tal magnitud, que afecta intensamente a dimensiones de la personalidad humana tales como, la afectiva, la relacional, la emocional, la cognitiva; dimensiones que contribuyen al proceso de evolución de las conductas motrices de cada persona. Por supuesto, estos aspectos serán tratados con la profundidad que merecen en párrafos venideros.

Pero como se ha señalado con anterioridad, Lagardera no ha sido el único especialista en verse cautivado por el potencial pedagógico ostentado por la *educación de las conductas motrices* y el reto epistemológico y paradigmático que supone adoptarla para constituir una educación física moderna. Su coterráneo y colega especialista, el Dr. Pere Lavega Burgués, también ha dedicado muchos de sus esfuerzos pedagógicos y académicos a resaltar y difundir el gran legado pedagógico que supone la visión parlebasiana en tanto evolución y reto necesario. A esto, precisamente, refiere en su estudio publicado en el año 2018, al que tituló <<*Educación de las conductas motrices. Reto necesario para una educación física moderna*>>. En el escrito, haciéndole fiel honor al título acuñado, Lavega esculpe y presenta los matices del estudio en el marco contextual de una educación física escolar moderna, y, si se quiere, modernizada a partir de asumir y cumplir con pertinencia, coherencia y congruencia el gran reto necesario para ello: *educar conductas motrices*.

Asumir e intentar cumplir tamaño reto, dice Lavega, implica cambiar los hábitos de pensamiento y acción, dejando de concebir a la educación física como una mera aplicación de la física en la educación, en tanto reproducción del paradigma hegemónico del movimiento. Es necesario, entonces, conocer y comprender con exactitud los principios teóricos necesarios para cumplir con el reto de *educar conductas motrices* y favorecer una pedagogía coherente con los avances científicos del siglo XXI. En aras de ello, el praxiólogo español propone cuatro grandes principios epistemológicos que bien podrían constituir las vértebras estructurales de la columna vertebral que supone ser un proceso educativo en la educación física escolar. Estos principios se presentan ordenados a partir de la coherencia y cohesión que implica un proyecto educativo amparado en los preceptos conceptuales de la Praxiología Motriz, a saber:

- A) *Determinar los efectos buscados o perseguidos por el proyecto educativo.*
- B) *Seleccionar las situaciones motrices correctas, a partir del análisis de su lógica interna y considerando sus dominios de acción motriz.*
- C) *Identificar las conductas motrices a educar u optimizar (pueden ser de orientación orgánica, social, afectiva o cognitiva).*

D) Identificar y comparar los efectos obtenidos con los efectos perseguidos, a partir de una evaluación de las conductas motrices utilizando diferentes recursos didácticos.

Interpretando y parafraseando las palabras de (Lavega P. , 2018), al formular y postular con clarividencia los efectos perseguidos u objetivos pedagógicos que se intentarán alcanzar en el proyecto educativo, es menester también distinguir adecuadamente la ideología epistemológica que respaldará al plan pedagógico. Es decir, éste debe ineludiblemente estar sujeto a las normas y mandatos del contexto socio-cultural del que se trate, y al modelo de persona que se pregona como óptimo para la prosperidad de la sociedad civil.

Ahora bien, una vez delineados con claridad los efectos perseguidos por el plan educativo, se hace necesario por pertinente seleccionar criteriosamente las prácticas o situaciones motrices más idóneas para la educación formativa del modelo de persona imperante. A esta tarea didáctica y científica, el autor la adjetiva como una instancia vital y sustancial para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, dada la importancia que cobra el análisis de la *lógica interna* de cada situación potencialmente propuesta.

Todo sistema praxiológico (nómbrese situación motriz, juego motor o deporte), contiene a nivel interno un peculiar conjunto de rasgos identitarios que desencadenan una trama compleja de relaciones entre los y las participantes, entre éstos y el espacio motor, entre éstos y el tiempo motor y, también, una relación con los materiales empleados. Este acontecimiento práxico, por sistémico, genera consecuencias en las personas participantes y, más precisamente, en sus *conductas motrices*. He aquí puntualmente, donde de acuerdo a lo expresado por Pere Lavega, radica la originalidad pedagógica de la intervención educativa en la educación física: en dos fenómenos plenamente interrelacionados entre sí, se trata del sistema praxiológico elegido y las conductas motrices con las que cada persona participa de la experiencia motriz; participación dotada de una subjetividad única. ¡Aquí está la solución a la crisis de identidad!

Pero no conforme con la clarificante explicación teórica del concepto praxiológico de *lógica interna*, y los requisitos necesarios para su adecuado análisis; Lavega, en su estudio, decide ejemplificar empíricamente tal análisis tomando como conejillo de indias al tradicional juego motor denominado “*balón prisionero*”, también llamado “*la matanza*” en la cultura profesional latinoamericana de la EF. Sobre esta extraordinaria situación sociomotriz de cooperación-oposición, desarrollada en un medio estable (sin incertidumbre), el español nos muestra de manera ilustre cómo es posible modificar secuencialmente la *lógica interna* de dicha situación motriz, a partir de la variación del tipo de relación que mantienen los y las practicantes con otros y otras practicantes; con el tiempo motor; con el espacio motor y con el objeto o implemento utilizado. Así, la situación muta continuamente sus redes de

comunicación motriz, sus redes de interacción de marcas y también los roles y subroles sociomotores subyacentes.

Por otro lado, el autor revela lo imprescindible que se vuelve para la docencia identificar aquellas conductas motrices factibles de mejorar y optimizar en el grupo de educandos. Esto, a posteriori, devendrá en el conocimiento y uso de lo que Lavega cataloga como “un auténtico talismán para los y las profesoras de educación física”, al referirse a la clasificación de situaciones motrices propuesta por Parlebas (2001), de la cual se desprenden ocho grandes familias de situaciones motrices, cuya ponencia bien podemos fijarla para más adelante, al tratarse pues de una noción clave como la de *dominio de acción motriz*.

Vislumbrando el ocaso de su estudio, Lavega propone una serie de instrumentos o recursos didácticos para hacer plausible una correcta evaluación de las conductas motrices previamente identificadas y puestas a prueba. Aquí, se realiza un balance de la proximidad existente entre los efectos perseguidos y los efectos obtenidos, en cuyo caso sólo se puede prever a partir del conocimiento, por parte del profesorado, de las consecuencias práxicas y de las relaciones internas que acontecen en los distintos tipos de dominio de acción motriz.

Transcurridos tres años desde aquella publicación científica donde Lavega plantea la educación de las conductas motrices como un necesario reto para la modernización paradigmática de la EF, llega el año 2020 y su atribulado decurso socio-humanitario. En aquel marco contextual crítico y mortal, el Dr. Pere Lavega decide prestar colaboración académico-científica para darle vida al dossier “*La Praxiología Motriz y sus contribuciones al debate científico de la educación física*”. Junto a Unai Saez de Ocariz Granja coordinaron y concretaron con mucho tino una magnífica entrevista al colega y coterráneo Francisco Lagardera Otero, para luego plasmarla en un sintético y esclarecedor escrito (Saez & Lavega, 2020). El escrito fue publicado luego en el marco del dossier desarrollado por la revista brasileña “Conexiones: Educación física, deporte y salud”, en cuyo entramado interno se puede apreciar y disfrutar del relato de Lagardera concerniente a su trayectoria profesional y científica en más de 45 años de experiencia académica, marcada y delineada profundamente por la ciencia de la acción motriz y su creador, un verdadero parteaguas para su desempeño profesional, según expresa.

Sólo bastaron unos cuantos párrafos ilustres para sentir una íntima identificación, o, mejor aún, una cierta simetría entre los inicios de Lagardera posterior a haber culminado su formación inicial en España, y mis inicios luego de haber obtenido la titulación base en el 2021, aquí en la capital rionegrina. Pero, además, encontré simetría en el pensamiento crítico-reflexivo alusivo a la propia formación inicial que ambos atravesamos; en su caso en el INEFC de Lleida,

y, en mi caso, en el IFDCEF de Viedma. La simetría parte de la lectura del diálogo cordial que Lagardera emprende con su par Lavega en la entrevista, donde narra de manera asombrosa como luego de haber culminado sus estudios en el año 1973, comienza su desempeño profesional en instituciones escolares de Barcelona y allí comienza a desplegar sus primeros sesgos críticos para con su propia práctica y para con su formación inicial. Expresa que luego de cada jornada docente, se sentía disgustado al entender que lo que él estaba impartiendo no eran clases de educación física, sino meras técnicas deportivas y juegos aprehendidos durante su pobre formación, a la cual catalogó como una escuela deportiva, y no como una pertinente formación universitaria.

Luego de varios años de desempeño profesional sin rumbo fijo y carente de identidad específica y clara, el español concursa y accede a ocupar una plaza académico-formativa en la misma institución que años atrás lo había formado. Una vez allí, llegó un día en que a uno de sus colegas se le ocurrió la trascendental idea de traducir al español algunos artículos publicados en Francia y en Inglaterra, entre los que se hallaban los primeros escritos de Parlebás (1967, 1968, 1969), donde presentaba por vez primera su visión educativa para la educación física revolucionaria, partiendo del constructo teórico de *conducta motriz*. Esto, representó para Lagardera un verdadero aluvión intelectual, generando un antes y un después en su hábitos de pensamiento y en su hábitos procedimental en el campo pedagógico, tanto en escuelas como en la universidad. La visión parlebasiana se había convertido, de repente, en el verdadero bastión de su práctica docente y de su práctica científica, la cual dio inicio con la conformación del primer grupo de estudios e investigaciones praxiológicas en el ámbito español. Este grupo, integrado también por el entrevistador, centró todos sus esfuerzos científicos en consolidar al objeto de estudio de la nueva EF, ofrecido por Parlebás y su Praxiología. Todos los debates, reflexiones, escrituras y publicaciones se basaban en la abstracción creada: *la conducta motriz*.

La consolidación del grupo fue tan sólida y pertinente, que pronto se unieron profesionales de todo el mundo para generar y desarrollar investigaciones por y a partir de la Praxiología Motriz, dejando florecer así a las primeras tesinas basadas en la ciencia, que se ocuparon de proliferar la visión parlebasiana por todo España. El INEFC de Lleida dejó atrás su pasado deportivista y mecanicista para consagrarse como un instituto universitario pionero del conocimiento praxiológico, estructurando su formación inicial con la Praxiología como eje vertebrador.

Sobre el cierre de la entrevista, el praxiólogo español hace explícita la responsabilidad y compromiso que las nuevas generaciones de profesionales del campo de la educación física

deben asumir, al divulgar y ampliar a cada rincón del planeta motricista el gran legado pedagógico de Pierre Parlebás, la magnificencia de su visión para una pedagogía del siglo XXI, que es precisamente lo que este proyecto de investigación decide asumir en pro de aportar a la superación de la crisis de identidad actual.

Como anexo, Lagardera decide esgrimir lingüísticamente ocho criterios que se convierten en rasgos distintivos de la revolucionaria *pedagogía de las conductas motrices*; algo a conocer, comprender y aplicar por jóvenes entusiastas y críticos. A tales criterios se los verá profundizados en el decurso de la investigación.

El entusiasmo y la criticidad debieran, necesariamente, orientar a las jóvenes generaciones profesionales hacia la inteligibilidad profunda de estos ocho criterios o rasgos distintivos que, a su vez, no debieran limitarse a una mera enunciación caracterizadora del constructo de conducta motriz; sino que, en el mejor de los casos, podrían constituirse en los ocho faroles que componen al gran faro luminoso (la educación de las conductas motrices), convirtiéndose éste en una ineludible referencia para la embarcación de la educación física, guiándola hacia tierra epistemológica firme y disciplinar, lejos de toda neblina teórica densa y dispersiva. O, en metáforas de Pere Lavega, “lejos de toda miopía disciplinar”. De esta manera calificó el autor español al actual estado del campo de la educación física escolar allá por el año 2007, en otro de sus estudios publicados. Lo tituló <<*El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices*>>. En la interna de este escrito de hace dieciséis años, Lavega ya se refería a la educación física y al juego como dos escenarios tan oscuros como dispersos, cuya interrelación se encontraba dañada e incoherente. Esta incoherencia dañina, en palabras de la eminencia española, viene dada por dos grandes problemáticas. Por un lado, la miopía disciplinar de la EF a causa de la displicencia en su tarea de consolidar un objeto de pertinencia pedagógica, dado el negacionismo que ésta tiene para con las contribuciones epistemológicas de tenor específico y exclusivo, como las hechas por la Praxiología. Por otro lado, la falta de rigurosidad científica y pedagógica de los y las profesionales de la educación física en el uso del juego motor como instrumento educativo en las sesiones escolares.

Más en lo profundo, el autor plantea la inmediata necesidad de que los y las pedagogas de la motricidad humana, puedan usar las lentes de la Praxiología Motriz para vencer la miopía disciplinar de la educación física, consolidando a la *pedagogía de las conductas motrices* como el objeto de pertinencia del cual debe ocuparse de desarrollar y optimizar la EF, a través de juegos motores entendidos como sistemas praxiológicos compuestos por una determinada lógica interna dependiente del conjunto de relaciones internas producidas por la interacción de los y las educandos, de estos con el material a manipular, de estos con el espacio motor, y de

estos con el tiempo motor a emplear. Este conocimiento praxiológico, más la comprensión y aplicación de la clasificación de situaciones motrices acuñada por Parlebas (1981), propiciarían aclarar el proceder del profesorado al momento de seleccionar uno u otro juego sociomotor o psicomotor; considerando prioritariamente las dimensiones de la personalidad que se desean optimizar en cada niño, niña o adolescente entendidos como sistemas inteligentes.

En síntesis, para Lavega la estrella polar que la EF escolar necesita para identificar su norte epistemológico y así hacer un uso pedagógico coherente y científico del juego, es la *educación de las conductas motrices humanas* y la ciencia de la acción motriz con todo su capital teórico.

El tratamiento analítico de tenor epistemológico, semántico, praxiológico y pedagógico que realizó (Lavega P. , 2007), lejos está de constituir un tratamiento aislado y casual; su trayectoria investigadora y académica dio inicio en este campo de estudio praxiológico allá en el alba de la década de los ´90, sintetizada en una entrevista que se publicó en un artículo (Rillo, Salas, & Ormo, 2020), al que propusieron denominar <<Entrevista a Pere Lavega, heredero de la excelencia intelectual de Pierre Parlebás>>. Y en efecto, en aquel intercambio dialógico ameno y revelador, el autor español afirma que el fiel convencimiento de que la Praxiología Motriz es el futuro de la educación física no es lo único que Parlebás le ha legado, sino también el pensamiento de que, ante la actual crisis de identidad del campo, lo más sensato y necesario sería producir un profundo “desaprendizaje” para volver a aprender y hallar el orden epistemológico y práctico deseado.

Desaprender es, para Pere, un proceso de deconstrucción del aprendizaje forjado bajo el paradigma del movimiento durante la formación inicial en educación física. Se trata, entonces, de una descentración paradigmática necesaria, de tal modo que permita superar nociones superficiales y realidades parceladas; volteando la concentración hacia la persona singular y total y al devenir praxiológico como una nueva manera de comprender e intervenir en el campo profesional de la EF. Este advenimiento praxiológico promulgado por el ilustre Parlebás, posibilita dejar atrás concepciones del campo orientadas prioritariamente a cuestiones de ejecución técnica, movimientos mecánicos y perspectivas bioenergéticas enraizadas ya desde la misma formación básica, donde se continúa aún hoy agravando la crisis de especificidad de la educación física, a expensas del movimiento como referencia teórica máxima para la formación de jóvenes aspirantes al título de profesorado. Esta desorientación formativa no sólo sigue ocurriendo en distintas instituciones de formación inicial del mundo hoy día, como ya nos lo anticipaban Stahringer (2020) y Lagardera y Masciano (2011), sino que ya repercutía en aquellos años en los que la condición de Lavega aún era la de estudiante en el INEFC de Lleida, sobre finales de la década de 1970, evidenciado en relatos del mismo entrevistado.

En un contexto académico-formativo donde persiste el paradigma mecanicista del movimiento como principio rector de la formación inicial de los y las profesionales de la educación física, la entrevista a la eminencia intelectual española deja como principales sesgos conclusivos y reflexivos dos importantes necesidades. Por un lado, disponerse a desaprender lo aprendido desde ese paradigma ajeno, para poder conocer y comprender los supuestos planteados por la ciencia de las praxis motrices, y así dotar a la EF de un conocimiento científico y exclusivo; aclarando su quehacer educativo definitivamente. Y, por otro lado, promover líneas de investigación praxiológicas para concretar desde grupos de investigación que aspiren a continuar divulgando y sentando las bases de la Praxiología Motriz y su marco científico para el mundo de la educación física, convirtiéndola en una moderna *pedagogía de las conductas motrices*.

Hasta aquí, ¿Qué se puede deducir del estado de la cuestión? ¿Es posible inferir constantes? Pues no resulta baladí detenerse y realizar una breve síntesis reflexiva conforme a los aportes teóricos sustanciales de estudios científicos precedentes sobre la cuestión verdaderamente de fondo de la educación física: su problema de especificidad disciplinar, o, si se prefiere, su crisis de identidad, como lo catalogó el mismísimo Parlebas. Hasta aquí, es posible dilucidar que la contundente afirmación formateada en clave de título para caratular el presente estudio, lejos está de ser un inventillo banal, dada la preeminencia de importantes estudios que han tratado la problemática desde la óptica que aquí interesa, la perspectiva praxiológica; la visión parlebasiana. Cada trabajo ha comprobado, con diferentes matices, la crisis de identidad disciplinar en la que la educación física se encuentra inmersa desde hace al menos un siglo. La atomización dispersiva y la dependencia teórica han hecho de nuestro campo una “marioneta mendiga” supeditada a los comandos epistemológicos y procedimentales de otras ciencias y ámbitos de la actividad humana. De hecho, una constante manifestada durante este análisis de antecedentes nos muestra el encarnizado arraigamiento del paradigma del *movimiento* no sólo en el quehacer rutinario del profesorado, sino y, sobre todo, en la propia formación inicial de base; esto último, inhibe cualquier intento de giro paradigmático 360° que se intente desplegar. En otra de las constantes, entra en acción permanentemente el constructo teórico de *conducta motriz* y su eminente pedagogización, emanado desde la respuesta más moderna y específica que hoy se le puede atribuir a la crisis de identidad de la EF: la brillantemente disruptiva *Praxiología Motriz*. Y, por último, otra constante no casual, sino causal, es el origen etnográfico de la mayoría de estos fantásticos estudios praxiológicos, proviniendo casi en su plenitud de España, Francia y las regiones más progresistas del viejo continente; reservado el lugar de América Latina sólo para Brasil y sus notables avances académicos en este sentido.

No obstante, en Argentina, Stahringer y Raúl Horacio Gómez comenzaron desde hace unos cuantos lustros a implantar las primeras semillitas del conocimiento praxiológico que esperemos, las nuevas generaciones se encarguen de regar para que proliferen y florezcan, sobre todo en el ámbito educativo. Así, (Gómez, 2012), desde la UNLP, en el año 2012 nos deleitó con una propuesta local de avance paradigmático de la misma índole que los transcontinentales. Ilustró <<*Del movimiento a la acción motriz: Elementos para una genealogía de la motricidad*>>. La tesis tratada en el artículo emerge del interés por revisar y repensar las relaciones entre educación física y Praxiología Motriz, al mismo tiempo que develar la sinergia entre los conceptos de *motricidad*, *acción motriz*, *conducta motriz* y *situación motriz* al dar cuenta de su relevancia para la actualidad epistemológica y disciplinar del campo pedagógico.

La evolución genealógica del término *motricidad*, dice Gómez, encuentra sus orígenes en el paradigma mecanicista, erigido durante el siglo XIII en el marco de la veneración cristiana por el cuerpo mutilado y sin vida postrado sobre la cruz. En tal contexto, la civilización alemana reversiona el latín *corpus* en *korper* para referirse al cuerpo cosificado, al cuerpo objeto. Pero, a su vez, comienzan a emplear el término *leib* para aludir al cuerpo sujeto, al cuerpo fenomenal y sintiente. He aquí, precisamente, donde la reflexión debe motivar la necesaria omisión del paradigma mecanicista y del movimiento y su aplicación a la vida humana, o lo que es mejor (peor), al proceso de la educación humana.

La distinción fenomenológica entre *korper* y *leib* dio paso, luego, a la distinción neurofisiológica entre *movimiento activo* y *movimiento pasivo*, donde se produce la dicotomía entre “ser movido” y “moverse”. En el primer caso, se trata de un movimiento inintencional, y, en el segundo, toma presencia la *intencionalidad motriz* emergida de un *proyecto motriz* que condiciona y acondiciona cada percepción del ser humano. La intencionalidad motriz crea un escenario situacional que vuelve al espacio un espacio de situación; distante del espacio de posición que plantea Gómez como aquel escenario predeterminado por coordenadas que, de alguna manera u otra, inhumanizan el movimiento. Un ejemplo claro podría ser el de una figura de plástico que debe ser movida en el espacio de cartón luego de que los dados arrojados marcaran las coordenadas espaciales hacia donde debe ser efectuado el desplazamiento en un juego de mesa cualquiera. Sin embargo, la intencionalidad motriz como tal, se dirime en dos tipos de intencionalidades: *intencionalidad de acto* e *intencionalidad operante*.

Sin embargo, el punto de quiebre epistemológicamente genealógico se da a partir de la distinción que Merleau Ponty cristaliza entre *movimiento concreto* y *movimiento abstracto*. De

este último se desprende finalmente el término *motricidad*, o, como lo denomina Parlebás, el concepto de *praxia*, acuñado desde las entrañas de la neuropsicología.

La *praxia* se convierte en la punta de lanza, siguiendo a Gómez, de la Praxiología Motriz y su desarrollo epistemológico adscrito al significado del movimiento humano. A partir de aquí, se conciben por vez primera los términos que hoy componen al léxico praxiológico: acción motriz, conducta motriz, comportamiento motriz y situación motriz. La relación entre estos conceptos será trama central en el apartado de teorías específicas a desarrollar más adelante en este camino.

Hoy, es posible renovar frecuentemente el voto de conciencia y orgullo acerca del gran hito que significó, para la humanidad en su totalidad, el hecho de que la Praxiología Motriz haya irrumpido en la tarima central de la comunidad científica con un megáfono y haya clamado por dos aspectos de la vida humana que, hasta ese momento socio-histórico, eran entes marginados y relegados por las disciplinas científicas estrellas: ¿Acaso alguien aquí se ocupa de la motricidad humana? ¿Realmente resulta insignificante el estudio de los juegos y los deportes en tanto aposentos inherentes de la motricidad humana? Por fortuna, la erudición del gran maestro Pierre Parlebás no se procrastinó y le otorgó la vida al corpus disciplinar praxiológico, cuyo posterior desarrollo no sólo trajo consigo la resignificación del sentido del movimiento humano, sino que, sobre todo, consagró su paradigma y revolucionó al ámbito de la educación física, los juegos, el deporte y las actividades físicas a partir de estudiarlos desde un enfoque sistémico-estructural.

La fusión inmediata entre la Praxiología Motriz y la sistémica, comenzó a instaurar en el ideario científico la concepción del ser humano como un sistema inteligente, por lo que se hizo necesaria la construcción teórica del concepto abstracto y sistémico de *conducta motriz*. Así pues, éste fue revelado como el estandarte del nuevo paradigma ofrecido a la decimonónica educación física. Así también lo presenta (Lagardera, 2007), uno de los primeros en valorar la visión parlebasiana y proyectarla de manera excelsa en cada uno de sus textos. Un ejemplo de ello es el escrito publicado en el año 2007, caratulado como <<La conducta motriz: Un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI>>. En él, el praxiólogo español insiste con la necesidad perentoria que tiene el campo profesional de la educación física y quienes lo aplican, de desacoplarse de una vez y para siempre del perpetrado cartesianismo aún imperante en las prácticas profesionales del profesorado, por aquí y por allá, en todo el planeta motricista. Pero a diferencia de otras referencias intelectuales señaladas de este autor, esta producción ostenta la peculiaridad de que remarca efervescentemente a los diseños curriculares y planes de estudio de los institutos y facultades que se ocupan de formar al profesorado orientado en

educación física, por considerar a este ámbito el foco infeccioso desde donde se prolifera práctica y discursivamente el ya insostenible paradigma mecanicista del *movimiento*.

Es menester, a los ojos de Lagardera, que la evolución epistemológica y paradigmática general inicie puntualmente en las instituciones de formación inicial, que es la verdadera ancla de la nave que intenta avanzar. Afirmo, además, que los programas de formación superior y/o universitaria se constituyen de saberes cada vez más dispersos e inconexos, carentes de un orden teórico coherente y una aplicabilidad congruente; esto se suma a lo que Parlebas ya había anticipado años antes respecto a Francia y al resto de naciones existentes.

Las facultades de educación física no han sabido dar el giro que necesitaban de acuerdo a los avances científicos del último siglo. La formación de los y las futuras profesoras de educación física se basa, aún hoy, en principios concebidos en el siglo XIX (Parlebas, P; 2003, p.16, citado en Lagardera (2007).

¿Por cuánto tiempo más va a estar limitada la educación física por la tarea de adiestrar y mejorar movimientos, técnicas, gestos, habilidades y capacidades? Esta es una de las contundentes inquietudes que “Paco” Lagardera se plantea durante su escritura, generando la emergencia de reflexiones tan certeras como vitales. Pues mientras la educación física no de ese salto de calidad paradigmático necesario, todo su caudal pedagógico y social quedará truncado y estancado. ¿Caudal social de la educación física? En efecto, este campo de intervención educativa ostenta un valioso capital social, en cuyo caso sólo podrá explotar e impartir efectuando el corrimiento paradigmático que le sugiere la ciencia de la acción motriz, la Praxiología Motriz. Se trata, en estricto sentido educativo, aclaramos, de un corrimiento *antropocéntrico*; dado que la intervención educativa del profesorado se centraría pura y exclusivamente en el conjunto de personas que aprende, o, al menos, se desea que así sea en lo que resta por vivir de este siglo XXI para la humanidad.

La humanidad, precisamente, posee un proyecto ético global. Este proyecto se rige por un conjunto de actitudes, normas, sentimientos y valores que trazan el perfil de seres humanos que componen sus sociedades y estimulan el aumento del grado de civilización y de calidad de vida de tales personas. La educación física, al adoptar el nuevo paradigma propuesto para el presente siglo, sacaría rédito de su original y específica modalidad educativa para colaborar en la formación procedimental de personas que se ajusten al proyecto ético de la humanidad, mediante la educación de sus *conductas motrices*. Este concepto sistémico, permite al profesorado de la educación física entender a los y las educandos como seres inteligentes, únicos, globales, indivisibles y singulares; capaces de ser educados a través de propuestas

didácticas (situaciones motrices) que emanen riqueza sensitiva que se impregne en las distintas dimensiones de la personalidad humana: orgánica, social, cognitiva, afectiva y motriz.

Finalmente, Lagardera ha sostenido y sostiene que la comunidad educativa y las sociedades deben, en primera instancia, definir el modelo de persona a formar según el proyecto ético en que se apoye. A partir de lo cual, el campo profesional de la educación física extraerá de tal proyecto los objetivos educativos a alcanzar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, según el tipo de valores que se deseen enseñar o desarrollar, las y los motricistas deberán seleccionar el tipo de situaciones motrices cuya lógica interna sean las más aptas para inculcar dichos valores. No obstante, es necesario para ello que los y las educadoras de este campo pedagógico sepan comprender y aplicar los dominios de acción motriz propuestos por la Praxiología, además de llevar a cabo permanentes análisis de la lógica interna de las situaciones a preseleccionar. ¿Acaso queda por ahí alguna duda de que la Praxiología Motriz debe ineludiblemente ser el principio rector fundante de los principios teóricos y prácticos de los planes de estudio pertenecientes a los institutos y facultades de formación docente en educación física?

No obstante, a sabiendas de lo anterior, para avanzar y evolucionar se debe primero conocer y comprender. Para que la comunidad profesional de la educación física pueda insertar y consagrar a la ciencia de las praxis motrices como la médula espinal de su formación docente inicial en institutos y facultades, primeramente, deberá predisponerse a conocer, estudiar y comprender la significatividad y profundidad del marco científico que ha creado y ofrendado a la EF. Esto implicará necesariamente un gran esfuerzo inteligible para saber cómo se estructura internamente el conocimiento científico que crea la Praxiología, es decir, saber cómo crea el conocimiento, como lo almacena y también las posibilidades de aplicación de tales conocimientos. Para facilitar la comprensión de cada uno de esos aspectos, (Moreno & Rodríguez Ribas, 2009) se basaron sobre todo en la tesis doctoral de este último para detallar con mucho tino la organización del constructo científico en un artículo publicado en la revista “Acción Motriz”, titulado <<Una Praxiología, es decir... (sobre los conocimientos de la ciencia de la acción motriz y su organización)>>. Aquí, los praxiólogos españoles parten de la importancia que comporta el saber con exactitud cómo se organiza internamente la Praxiología Motriz, justificando que tal conocimiento se vuelve provechoso en la medida que permite aproximarse a tres beneficios:

- a. Conocer las características del conocimiento científico aludido a las prácticas físicas y deportivas.

- b. Identificar cuánto avanza y en qué dirección se orienta el conocimiento praxiomotor, develando fortalezas y baches vacíos.
- c. Develar las predilecciones de los y las grandes praxiólogas, al mismo tiempo que descubrir sus falencias y carencias académicas.

Para volver plausibles estos beneficios, los autores propusieron desenmarañar la organización interna de la Praxiología utilizando tres criterios epistemológicos adaptados a las características de los conocimientos praxiomotores. En primer orden, el **grado de abstracción de los conocimientos praxiomotores**, que nuclea a los tres niveles continuos donde se forja y se almacena el conocimiento praxiológico: *Praxiografía Motriz*, *Praxiología Motriz* y *Praxiosofía Motriz*. Estos tres estratos intercomunicados permanentemente entre sí, conforman tres instancias de un mismo proceso de investigación, respetando el orden inferido.

En segundo orden, se presenta el **grado de exclusividad de los conocimientos praxiomotores**, desde donde se desprenden dos tipos de praxiomotricidades: *praxiomotricidad situacional* y *praxiomotricidad contextual*. De la primera se deriva el concepto de lógica interna, ya que es la dimensión de la Praxiología Motriz que se ocupa de estudiar a las acciones motrices/praxis motrices en el campo de estudio específico y exclusivo de la ciencia parlebasiana; se hace referencia aquí al conjunto de situaciones motrices en conjunto con sus contextos praxiomotores (juegos motores, deportes, expresión motriz, adaptación motriz ambiental e introyección motriz). Este tipo de situaciones motrices, precisamente, se despliegan necesariamente en un contexto datado y situado que siempre estará compuesto por factores que pueden contener connotaciones personales (edad, sexo, capacidades físicas, capacidades psicológicas, capacidades expresivas); sociales (dinámica grupal, rasgos socioculturales); ambientales (climatología, orografía, geografía). Si bien estos factores externos no condicionan directamente el desarrollo prático de las situaciones, logran influirlas de una u otra manera. Estos factores, se aclara, forman parte del contexto y son la ocupación principal del segundo tipo de praxiomotricidad presentado. Pues la praxiomotricidad contextual surge de investigaciones interdisciplinarias entre la Praxiología y otras disciplinas científicas. Todos los conocimientos que la ciencia de las acciones motrices se ocupe de ilustrar, son socializados (o no) con otros constructos a través de este tipo de praxiomotricidad, desde la cual se desprende el constructo de lógica externa.

Finalizando, resta el **grado de aplicabilidad de los conocimientos praxiomotores**. Es decir, ¿Para qué se crean los conocimientos científicos desde la ciencia de las acciones

motrices? ¿Se crean con pretensiones de que se apliquen, o no? Desde aquí se dirimen dos tipos de praxiomotricidad más: *Praxiomotricidad básica* y *Praxiomotricidad aplicada*. Mientras que con la primera se identifican todos aquellos conocimientos provenientes de investigaciones sin fines utilitarios de aplicación; con la segunda se identifican aquellos conocimientos praxiomotores cuya motivación principal es resolver o explicar problemas prácticos reales que surgen en diversos campos de intervención.

A partir de la complementación de estos tres criterios epistemológicos internos que muy bien representan la organización interna de la revolucionaria Praxiología Motriz, los autores ilustran un modelo tridimensional que fortalece la explicación praxiosófica del escrito.

Ahora bien, la lógica coyuntural del estudio aquí planteado, necesita indudablemente de un precedente teórico que haya facultado sus estudios en el ámbito de la formación docente inicial y, más precisamente, en instituciones superiores no universitarias de formación docente en educación física. Se presenta aquí la honorable oportunidad de presentar a la reciente obra publicada por Raúl Horacio Gómez, que auspiciará de base epistémica, epistemológica y metodológica para este trabajo de investigación. Se trata de una obra publicada a inicios del año 2022, por la editorial argentina “Miño & Dávila”. Pues en <<*El oficio de enseñar prácticas corporales y motrices. Un estudio sobre la trazabilidad del saber en Educación Física*>> Gómez adapta de manera brillante su tesis doctoral, donde se propuso revisar y analizar el estado de la cuestión del sistema de formación docente inicial de la República Argentina para develar sus posibles falencias estructurales y avanzar en la comprensión de los procesos de construcción del saber didáctico en educación física, así como también comprender los procesos de gestión curricular y los procesos de gestión pedagógica que se dan en el seno de instituciones formadoras, tal es el caso específico del instituto superior en educación física N°1 “Dr. Enrique Romero Brest”, ubicado en la ciudad autónoma de Buenos Aires y perteneciente al gobierno de dicha localidad. En esta institución-caso se concentraron los esfuerzos del estudio llevado a cabo por el autor argentino.

Replicando los pensamientos y las palabras de Gómez, en Argentina las instituciones superiores no universitarias son las responsables de formar a la gran mayoría de las nuevas generaciones de profesionales del campo de la educación física. Sin embargo, el dilema generado a partir de la sincronía temporal entre corrientes paradigmáticas tradicionalistas y corrientes paradigmáticas renovadoras que buscan una renovación estructural y conceptual del currículo, ha despertado problemas y tensiones alrededor de la educación física escolar. Ante esto, las instituciones encargadas de la formación profesional han tendido a

autolegitimarse y enajenarse del clamor popular en lo referido a las demandas y nuevas exigencias sociales de la comunidad humana del corriente siglo. Es con esto, precisamente, que el autor justificó la necesidad de problematizar los saberes disciplinares básicos que debe tener cualquier profesional de la educación física, poniendo en tensión al mismo tiempo los procesos de construcción de dichos saberes en el sentido praxeológico (praxis-logos). Es decir, estudiando, analizando y describiendo el contexto institucional donde acontecen los procesos de construcción mencionados.

Para Gómez, un estudio de este tipo implica indispensablemente reconocer que, en las últimas décadas, la educación física se ha visto disputada por la competencia entre multiplicidad de conceptos y perspectivas de entendimiento del campo pedagógico en cuestión. En otras palabras, asumir el choque constante entre corrientes paradigmáticas, como lo señaló su director de tesis (Vizuet, 2007) afirmando que uno de los principales motivos de que la mayoría de los cursos y programas sobre enseñanza en educación física fracasen, es la ambigüedad que aún persiste en sus posturas filosóficas, citado por (Gómez, 2022)

En este marco, el autor argentino determinó la importancia que supone aportar insumos y elementos teóricos y empíricos sustanciales para mejorar la formación inicial y permanente del profesorado argentino en educación física; lo que facilitaría renovar, adaptar y optimizar las actuaciones profesionales. En pos de ello, se propone estudiar el estado de la cuestión del ciclo de formación inicial ofrecido por el instituto bonaerense a partir de una metodología que opera en dos dimensiones de análisis: la dimensión institucional y la dimensión de las interacciones entre docentes y estudiantes de la institución-caso.

Finalmente, asegura que, ante la volatilidad y dinamismo de los cambios sociales que acontecen en estos tiempos, se hace necesario por pertinente desarrollar proyectos de investigación que den cuenta del estado de la cuestión de los procesos de formación docente inicial en EF y del impacto que éstos tienen en la práctica pedagógica diaria. Así como también, proporcionar teoría relevante que posibilite a la cultura profesional del campo aclarar sus ideas y procedimientos, asemejándolos a las circunstancias sociales actuales.

2.2. Teorías de referencia

Se abre el telón de par en par y salen a escena las artistas principales de este estudio académico guionado por y a partir de los descubrimientos científicos de Pierre Parlebas en el

marco epistemológico de su creación más ilustre, la Praxiología Motriz. Con la expresión metafórica de “artistas principales”, se alude aquí al conjunto de teorías conceptuales que se ha filtrado selectivamente de la enorme calidad científica hallada en los estudios precedentes; teorías que, además, se prorrogarán durante todo el proceso de investigación. Pero esta prorrogación, lejos de adoptar una postura de quietud conceptual decorativa, hará concreta la posibilidad de que dichas teorías operen en tres posibles sentidos o formas que aporten al estudio coherencia, pertinencia y cohesión, deviniendo en el mejor de los casos, en elementos empíricos contrastantes de la evidencia recolectada durante el periodo etnográfico de trabajo en campo.

Un primer sentido instrumental a evocar por las teorías de referencia preseleccionadas, vendría implícito en la revisión de antecedentes bibliográficos, conformando estas teorías la sólida base de *antecedentes* científicos que indican desde dónde emprender y hacia dónde orientar los esfuerzos de la investigación. Esta forma de uso de las teorías ya fue inducida en el apartado anterior de este marco conceptual.

Consiguientemente, en un segundo orden de operaciones, tales teorías actuarán factiblemente en la *contrastación*, valoración, medición, cuantificación y cualificación de la información etnográfica coleccionada en la institución-caso tomada como ámbito de estudio. He aquí, precisamente, donde se obtendrán certidumbres respecto al estado actual del ciclo de formación inicial ofrecido por la institución terciaria, a la luz de los supuestos teóricos germinados desde la ciencia de la acción motriz o Praxiología Motriz.

Finalmente, y de manera originalmente reveladora, las teorías conceptuales de referencia se constituirán en macro variables y micro variables de estudio dentro de un modelo de análisis referencial creado especialmente para este estudio académico. Pues entendida la enorme magnitud y trascendencia del mismo, se creyó necesaria y pertinente la creación e implementación de una estrategia de análisis metodológica que favorezca el entrecruzamiento coherente de teorías al momento de abordar analíticamente el objeto de estudio. Así, la conversión de las teorías en variables de estudio, permite que el modelo de análisis se haga de materia prima para abordar al objeto desde puntos sensiblemente impactantes, para finalmente dilucidar con claridad los puntos débiles del ciclo de formación inicial en cuestión y converger en la emergencia de productos finales que bien podrían nominarse como los conocimientos sustanciales que hoy debiera poseer cualquier profesional de la educación física recién titulado para impartir en los diferentes niveles del sistema educativo argentino una educación física moderna, propia del demandante siglo XXI.

Ahora bien, es menester anticipar que la precondition ineludible para el desarrollo explícito de las teorías de referencia que a posteriori terminarán por constituir el modelo de análisis referencial, también a presentar y oficializar; es el análisis en retrospectiva del trazado identitario y sociohistórico que ha recorrido el campo de la educación física en busca de consolidar su disciplinariedad, aún ausente o difusa, por cierto. Este atribulado campo pedagógico, ha adoptado a lo largo del último siglo y medio diferentes paradigmas, que lo han modelado y remodelado una y otra vez, provocando la aseveración de una crisis de identidad que se impone aún en nuestros días. Será cuestión de primer orden, entonces, contextualizar sociohistóricamente el objeto de interés...

2.2.1. Sobre el trazado identitario sociohistórico de la educación física: develando y contextualizando su genealogía en la búsqueda de sentidos disciplinares

Estos primeros veinticinco años del vigente siglo XXI, han representado para la noosfera humana un constante estado de ebullición de la crisis habitacional que hiende sus raíces en cada etnia del planeta, directamente sublimada por las aventuras y desventuras socio-políticas, geopolíticas, económicas y culturales en las que se ha visto inmersa la civilización humana, alterando y acomplexando cada una de sus instituciones de estado civil. Sin dudas, la brutal conjugación entre dramatismo y dinamismo durante el último tiempo, ha desvirtuado de manera notoria a instituciones civiles que hacen a lo humano, tal es el claro ejemplo de las instituciones educativas, de la “escuela moderna”. La profesionalidad docente, hoy, supone ser un enorme desafío no sólo en términos didácticos y meramente pedagógicos, sino principalmente sociales, dado que los esfuerzos de su intervención sistemática y continua se centran, o deberían de hacerlo, en la complejidad humana configurada y reconfigurada por contextos socioculturales cambiantes y diversos.

Atender y potenciar la singularidad humana en estos tiempos convulsionados, se presenta como la función propedéuticamente principal de la educación escolar distribuida por campos del conocimiento en el marco de un currículum general. De ahí que las distintas disciplinas pedagógicas que lo componen han tenido que someterse a procesos de revisión y reformulación de contenidos, estrategias de enseñanza y métodos de evaluación; procesos que bien vale aclarar, se han visto favorecidos en las disciplinas escolares denominadas “académicas” por la especificidad identitaria de los campos científicos en los que se adscriben, siempre con un

objeto de intervención o enseñanza claramente definido, asegurándoles un estatus consagrado y un lugar propio dentro de los sistemas de educación en cualquier región del planeta.

Sin embargo, el área de conocimiento referida a los saberes procedimentales propios de las prácticas corporales y motrices aglutinadas sociohistóricamente bajo el término “educación física”, aún no ha sabido hacerse mella entre el corpus de pedagogías vanguardistas de la educación más progresista. De hecho, se torna oportuno hacer referencia aquí a la contundente proclamación hecha por Lagardera y Masciano (2011), al afirmar que la educación física moderna aún no ha nacido a la vida social contemporánea, debido a las connotaciones superficiales, minoristas, marginales y hasta confusas que han tenido sus procederes y discursos durante el decurso de su existencia. Se trata, sin más, de una pedagogía de naturaleza práctica que, a contramano de las demás disciplinas, nunca supo hallar su norte teórico y práctico debido principalmente a que jamás se ha encontrado inscrita en un campo científico creíble, pertinente, específico y exclusivo de la naturaleza que la hace excepcional.

La marginalidad y superficialidad de esta práctica escolar al intentar educar personas se ha ido aseverando, entre varios causales, por la condición perpetua de secularidad que ha mantenido ésta respecto a la medicina, el ocio, la terapia rehabilitadora, el ejército y la educación general desde el siglo XVIII en adelante (Lagardera, 2021). Lamentablemente, la cuestión prioritaria del acto educativo en educación física nunca ha girado en torno a la mejora de la calidad de vida de las personas entendidas como sistemas inteligentes¹, lo que en pensamientos de José María Cagigal (citado en Lagardera y Lavega, 2005), significaría un educar hondo y profundo. Lejos de ello, en educación física la predilección ha sido, desde tiempos inmemoriales, la adquisición y mejora de habilidades motrices, destrezas motrices y gestos técnicos biomecánicamente eficaces; es decir, un educar plano y superficial.

Este tipo de educación o cuasi educación plana y superficial, y, hasta me animo a calificarla como mediocre, que ha caracterizado al campo de la educación física a lo largo de su historia, parece ser el aspecto dinamitante del estatus menospreciado y subestimado que dicho campo pedagógico reviste a nivel social y académico. A su vez, este estatus se ha configurado con el paso del tiempo en una especie de *condena social y disciplinar* a cumplir por la educación física ya desde su nacimiento, originado a finales del siglo XVIII al interior de la medicina higienista de aquel entonces. De hecho, según nos lo develan Lagardera y Masciano (2011), el apelativo

¹ De acuerdo con Von Bertalanffy (1986) en su concepción sistémica de la vida, a partir de la aplicación de la teoría general de los sistemas en la antropología cultural; se concibe al viviente humano como un sistema inteligente, como un modo de entender la singularidad humana como un caso único dentro de su complejidad producida por la interacción constante entre las propiedades esenciales que lo componen (citado por Lagardera y Lavega, 2005).

educación física fue empleado por primera vez en la historia por el médico suizo Jean Ballexserd en 1762, lo que explica en gran medida el profundo arraigo de la pedagogía en cuestión, hasta hoy, con la salud medicalista en su autoproclamación como funcionaria profiláctica en los procesos de educación humana.

Al focalizarse, esta apertura conceptual, en el develamiento epistémico y epistemológico ²del *trazado identitario* ³que ha delineado la EF desde su creación hasta la contemporaneidad, con el propósito de recorrer, analizar y deconstruir su genealogía, para luego estar en mejores condiciones de construir sus sentidos disciplinares, tal y como lo indica R. Gómez (2022); permite también un análisis a fondo de su propio nombre, desde una perspectiva semántica y etimológica. Y es que como anticipó Lagardera (2021), se trata en todo sentido de una pedagogía subsidiaria de otras desde su mismo origen, pasando luego por su nombre y hasta llegar finalmente a la adopción y uso de objetos ajenos a la complejidad humana entendida como un sistema inteligente. Así, resulta interesante proponer aquí una serie de inquietantes preguntas que muy a menudo planteo a mis estudiantes de nivel secundario con la intención de generar un sesgo consciente de pensamientos críticos y reflexivos: ¿Educación Física? ¿Se trata, en estricto sentido, de un tipo de práctica escolar que educa al físico de los seres humanos? ¿Acaso asisten sólo los físicos a las clases procedimentales de educación física, quedando los seres que los habitan y les dan vida en sus hogares? ¿Cuál es el rasgo humanista en este nombre o apelativo, si es que lo hay, que justifica darle continuidad acrítica a su reproducción heterónoma en los programas curriculares de cada nivel académico y en todos los países del mundo? ¿Qué orden de prioridades viene ocupando hasta hoy, para el quehacer pedagógico de esta práctica escolar, la sustancia misma de todo proceso educativo, es decir, la persona? ¿No será acaso oportuno por necesario que la revolución parlebasiana, pendiente desde hace 60 años, al efectuarse, también modernice y humanice el anticuado y deshumanizado nombre de este campo del saber? Comencemos...

Semántica y etimológicamente, podemos afirmar con toda seguridad que el vocablo más pertinente del concepto hasta ahora conocido como *educación física*, es sin titubeo alguno *educación*. Es pertinente por tratarse, precisamente, de un hecho educativo, de una praxis docente situada y contextuada en el seno de lo escolar; una intervención pedagógica de tipo

² Se infiere de la distinción piagetiana de los términos *epistémica* y *epistemológica*, la diferencia radicada en que lo epistémico refiere a las condiciones sociales, políticas y culturales de un fenómeno. Mientras que lo epistemológico alude a las particularidades teóricas y metodológicas del fenómeno (Gómez, 2022).

³ Debe entenderse a la referencia *trazado identitario* como el recorrido sociohistórico, en este caso de la educación física, por los diferentes paradigmas y objetos que la han moldeado de acuerdo al conjunto de creencias, normas y valores predominantes en un contexto sociohistórico determinado, multiplicando así sus sentidos disciplinares.

procedimental que se enfoca en hechos extraídos de situaciones reales, y no de abstracciones, como sostienen Lagardera y Lavega (2005). Pero si es una intervención, ¿Sobre qué ha intervenido pedagógicamente hasta aquí? Si es entonces una praxis docente escolar, ¿Qué ha educado o enseñado? Y si finalmente es, ante todo, educación, ¿Cuál es aquel objeto educable del que se ha ocupado sociohistóricamente? Y es aquí pues, donde emerge como respuesta transgeneracionalmente hegemónica el *físico*, ya que según Zubiri (citado en Lagardera y Lavega, 2005) lo físico remite a lo real, a lo tangible, a lo sensible y, sorpresivamente, al cuerpo sintiente. En este sentido, nos animaremos a discrepar con Zubiri, dado que el término “físico” nos puede remitir a cualquier objeto o cuerpo físico abiótico e inanimado sobre la tierra, sin exclusividad clara con la condición humana, con el físico humano, o, con el cuerpo humano.

En el estricto sentido de la palabra, lo físico nos retrotrae a la física como disciplina científica, y como consecuencia al paradigma mecanicista que tanto ha retrasado a la educación física con los tradicionales conceptos anclas de *cuerpo y movimiento*. Continuar perfilando los discursos y las prácticas en este sentido, es continuar en el plano de la cosificación. El movimiento como tal, es definido por Lagardera (2021), como un desplazamiento en el espacio de un objeto inanimado sobre el que se imprime una fuerza exterior para impulsarlo, por lo que nos remite a lo planteado por Gómez (2012) con el pensamiento de *ser movido*. Esta expresión es acuñada por el autor argentino en pleno desarrollo teórico del concepto de *movimiento pasivo*, construido para referir a la reacción de un elemento efector (la persona) a estímulos generados desde un ambiente físico que se postula como preexistente a la persona actuante y que le produce a esta sensaciones visuales, táctiles y kinestésicas del movimiento inducido e inintencional.

Ahora bien, el viviente humano no tiene “movimiento”, dada su constante intencionalidad motriz enmarcada dentro de un proyecto motriz como señala Merleau Ponty (citado en Gómez, 2012). Más bien, en caso de tener movimiento, se trataría de un *movimiento activo*, capaz de ser producido globalmente por el sistema inteligente que resulta ser toda persona, a partir de darle significación subjetiva a los estímulos producidos desde el exterior en plena participación situacional signada por un proyecto motriz determinado. Así entendidos, se evidencia la insuficiencia, incompatibilidad e inconveniencia en el acto de aplicar estos conceptos en el tratamiento educativo de la complejidad humana singular. Apuntalar al “físico” o al “movimiento” como doctrinas legitimadoras del estatus y la permanencia de la educación motriz en los sistemas educativos, es sin dudas atentar contra la evolución paradigmática que hoy necesita el campo de la educación física, y contra el sentido humanista que hoy se requiere para que tal revolución se cristalice.

Parafraseando a Alejandro Amavet, fundador del instituto superior y universitario en educación física de la universidad nacional de La Plata (1953), la EF tradicional ha ensalzado tanto a la excelencia física, que ha reducido a los seres humanos escolarizados a una condición de animal que nada aporta al desarrollo humano en potencia (citado en Gómez, 2022). O mejor (peor) aún, los ha rebajado a una condición de máquina robotizada a la cual se debe programar o adiestrar para que se apropie de gestos técnicos mecánicos mediante la repetición prefigurada y preestablecida de tales gestos; algo a lo que Villa (citado en Gómez, 2022) ha denominado como una deshumanización de la educación física impartida en el país durante largos decenios, quedando a día de hoy resabios resistentes de aquel proceder.

Aunque el bienestar anatómo-fisiológico (físico) sea un aliciente de primer orden para poder garantizar el bienestar integral en las personas, no debería seguir utilizándose como pretexto para el adiestramiento físico en la adquisición de habilidades y destrezas motrices de todo tipo, ni mucho menos usar esto como forma de legitimación de la educación física escolar en este siglo XXI. Se hace necesario trasladar urgentemente la cuestión de la legitimación escolar de este campo pedagógico hacia otro terreno epistemológico más científico, específico y clarificador; que se interponga en el trazado identitario que hasta hoy viene siguiendo la EF y establezca un punto y aparte, para dejar atrás definitivamente las ideologías legitimadoras de los dos últimos siglos pasados y encuadrar la discusión en un plano decididamente superador y unificador.

Análisis en retrospectiva: el trazado identitario, la influencia del contexto sociohistórico y las distintas formas de legitimación acontecidas

Al comulgar con el pensamiento de Raúl Gómez (2022) plasmado en su obra más reciente, respecto a que en educación física no hay una identidad que descubrir, sino sentidos disciplinares que construir; el análisis no puede ni debe limitarse sólo a las vicisitudes semánticas y etimológicas de su tradicional nombre, sino que es necesario que devenga en un análisis en retrospectiva y se extienda hacia atrás en el tiempo para redescubrir cuáles han sido aquellas formas de legitimación que han atravesado epistemológicamente (teorías y métodos) y epistémicamente (contextos sociales, culturales y políticos) a la educación física hasta convertirla en lo que hoy es como pedagogía escolar. En este sentido, resulta ilustrativamente

esclarecedor el análisis que ha hecho V. Bracht (1992) de los distintos discursos mediante los cuales el campo de la educación física ha intentado legitimarse social y académicamente, dejando traslucir específicamente dos tipos de discursos bien definidos y diferenciados entre sí. Dos formas de legitimación directamente influenciadas por el contexto sociohistórico que acontecía y los discursos imperantes de cada época (citado en Gómez, 2022).

En el contexto sociocultural iberoamericano, la irrupción del primer modelo de legitimación de la educación física se da, según Bracht, sobre los últimos años del siglo XIX. Este modelo irrumpe en un contexto datado por el proceso de reconstrucción y homogeneización de las naciones como contraposición al colonialismo eurocentrista y al movimiento migratorio masivo. Así pues, en ciertas regiones puntuales la educación física comenzaba a consolidarse y validarse como un medio de formación y disciplinamiento ortodoxo que preparara a las personas con conductas y comportamientos guerrilleros, es decir, para la guerra. La decantación sistemática por métodos relacionados al ejercicio físico, la virilidad, la perseverancia, la resistencia al dolor y la automatización vía repetición de acciones mecanizadas, parecían convertirse en bastiones dogmáticos de primer orden en los currículos escolares de educación física.

A este modelo tan utilitario y militarizado, que nacía de un discurso legitimador previo que intentaba dar a entender las interconexiones existentes entre los medios y los fines de la asignatura, Bracht lo catalogó como un modelo de *legitimación heterónoma*. Obviamente, el sentido de uso que el autor brasileño le adjudicó al término parte de considerar que ese discurso legitimador se entramaba en prácticas enajenadas con la especificidad del campo pedagógico, y enaltecían a fines que sólo podían tener un sentido estrictamente social en ese contexto determinado, de allí la pertinencia de haber anticipado certeramente que los distintos contextos sociales tuvieron una fuerte influencia en la configuración de discursos y prácticas legitimadoras que poco a poco fueron delineando el trazado identitario de la educación física escolar. De hecho, fue tan fuerte la influencia de aquellos contextos en la identidad disciplinar del campo, que como señala Gómez (2022) aún quedan resabios de este modelo en las prescripciones curriculares de la actualidad y, lo que es peor, en algunas actuaciones profesionales.

Ahora bien, es preciso converger y aclarar que, si bien la llegada del siglo XX y sus dos primeras décadas dieron un revés al contexto sociocultural a fuerza de nuevas imposiciones y tendencias sociales, el modelo legitimador nunca dejó de ser heterónimo, sino que se adaptó a las demandas emergentes del nuevo siglo que a priori, se presentaba como un adepto al racionalismo puro y excesivo, tal y como sostuvieron Lagardera y Lavega (2005).

Los primeros veinte años de este siglo tuvieron como principales factores impulsores del cambio en la modalidad legitimadora a la fisiología del ejercicio, con mucho auge en el centro de Europa y especialmente en la antigua Unión Soviética; la invención y expansión de la gimnasia sueca como el recurso esencial para la terapia rehabilitadora de los combatientes de la primera guerra mundial; y las nuevas condiciones opresoras impuestas por la sociedad industrial-capitalista. La mancomunación de estos factores dejó como resultado la génesis de un nuevo discurso de legitimación heterónoma, orientado a concebir a la educación física como una especie de “agencia de salud” que se encargase exclusivamente de conservar y mejorar la salud de las personas por medio del ejercicio físico estandarizado (Gómez, 2022).

Este momento determinado, situado históricamente y datado contextualmente, podría entenderse con mucha seguridad como el punto donde confluyeron por vez primera los sentidos de la educación física escolar, de la fisiología aplicada al ejercicio físico y de la salud como un bien universal; conflagración que ha llegado hasta estos turbulentos días del siglo XXI, donde se puede ver y oír con mucha frecuencia a profesionales de la educación física autopercibiéndose como “agentes de salud” y eruditos referentes de la fisiología humana. Incluso, cabe resaltar que, en instituciones superiores de nivel terciario, encargadas mayormente de la formación docente en educación física, aún tienen protagonismo curricular central este tipo de áreas del conocimiento más propias del mundo de la medicina que de la educación humana vía prácticas motrices. Es decir, no se intenta echar definitivamente por tierra aquí a los aportes de estos campos del saber científico, como indicó Stahringer (2020), si no de no dejar lugar a la duda respecto a que tales aportes, si bien contribuyen al campo específico de la EF, no son para nada convenientes en el estudio de la complejidad educativa humana a través de la motricidad en el marco de una necesidad de modernización en este apéndice de la educación general.

Con el arribo de la cuarta década del pasado siglo XX y el inminente estallido del conflicto bélico que desembocó en la segunda gran guerra como producto del proyecto antiético social de las sociedades modernas europeas y norteamericanas, la juventud que padecía en carne propia aquel contexto sociohistórico dramático comenzó a hundirse lentamente, según Bracht (1992), en un abismo desmoralizador al comprender que los valores bajo los cuales habían sido formados no se condecían ni con la paz ni con la dicha de vivir, sino que con todo lo opuesto. Así, una vez finalizó ese acontecimiento triste en la historia de la humanidad, las sociedades, ya inmersas en el modo de vida capitalista-consumista-progresista-industrial, vieron como posibilidad de reivindicación ética y moral al deporte como fenómeno que así, comenzaba a dar sus primeros pasos para consagrarse como un fenómeno social y cultural de masas. De tal forma

caló en el tejido social, que se consagró como la práctica corporal hegemónica de aquellos años y, en el espacio escolar y curricular, pasó de representar un mero contenido sin demasiada trascendencia prescriptiva, a transformarse en el eje vertebrador de los discursos y actuaciones profesionales tanto en escuelas primarias y secundarias, como también en la propia realidad formativa de la profesionalidad docente en este campo dentro de instituciones formadoras. Hecho que a día de hoy aún es fehacientemente constatable, al igual que la incidencia de las ciencias biológicas (Gómez, 2022).

Por tanto, en este marco el campo de la educación física escolar comenzó a deportivizarse, a adoctrinarse bajo los supuestos del discurso deportivista que representaba al tercer tipo de discurso del modelo heterónomo de legitimación, siempre evolucionando en función de la influencia del contexto sociohistórico que tocaba atravesar como realidad social. Así pues, la educación física en su intento de disciplinarse y legitimarse ante una sociedad siempre dudosa de su credibilidad, pasó de estar bajo la sombra del militarismo y el rendimiento físico a someterse al deporte y sus constantes discursos de supuesta benevolencia para el bienestar humano con el pretexto de la salud y la buena ocupación del tiempo libre (Lagardera y Lavega, 2005). Moraleja: la educación física se volvió a condenar socialmente, esta vez de una forma más utilitarista, autoproclamándose como formadora inicial de los y las futuras deportistas en las instituciones escolares (Gómez, 2022).

Ya en pleno advenimiento de la segunda mitad del siglo XX, hacia mediados de la década del 70, comienza a tener notable vigor el cambio de perspectiva epistemológica que daría nacimiento al segundo modelo de legitimación del campo pedagógico de la educación física, al que, con algo de imprecisión, me permito acotar, Bracht denominó como *legitimación autónoma* del campo en cuestión. El origen de la psicomotricidad de la mano de autores franceses como Jean Le Boulch, en conjunción teórica con aportes de la antropología cultural, la psicología evolutiva y la psiquiatría, ponían de manifiesto la incidencia pedagógica de los juegos motores y el movimiento humano en la constitución de la personalidad en edades infantiles (Gómez, 2022).

En efecto, lo que en razonamientos intelectuales de Bracht significaba un modo de “legitimación autónoma” (citado en Gómez, 2022) dada la peculiaridad de que los supuestos conceptuales fundamentísticos expresados con afán de legitimar a la EF eran contruidos en su interior sin necesidad de acudir a prácticas sociales ajenas al hecho educativo; para mi forma de interpretar la especificidad disciplinar del campo, se trató más bien de una extensión misma del modelo heterónomo pero con matices claramente humanísticos, es decir, con conocimientos científicos apoyados en un soporte humanístico contruido a partir de aportes emanados de la

psicología, la psiquiatría y la antropología, por nombrar a algunas de las ciencias humanas que si bien han hecho su honorable y valioso aporte, no dejan de constituir un tipo de saber complementario y periférico para la exclusividad disciplinar que merece la educación motriz humana, tal y como señalara Stahringer (2020).

Pues bien, puede hasta concebirse como un acto de suma impertinencia el hecho de tensionar y problematizar los postulados de una eminencia como Valter Bracht, pero es que, si pensamos estrictamente en el término *autónoma*, de *autonomía*, nos remitimos casi de manera directa e ineludible al concepto de *independencia*, que en este caso se trataría de una independencia teórica y epistemológica. Y aquí la contradicción estriba en que es precisamente este el adjetivo clave con el que aún hoy no puede calificarse a la educación física, puesto que desde su origen hasta la actualidad ha sido y sigue siendo una pedagogía subordinadamente dependiente de las disciplinas científicas tradicionales. Así lo afirmaba el mismísimo Pierre Parlebas (2020) al constatar la grave crisis de identidad que hoy atraviesa este campo producto de la dispersión y la dependencia o falta de autonomía que la han conducido a ofrecer en el plano curricular, contenidos que se caracterizan por una fuerte yuxtaposición de corrientes y conocimientos multidisciplinarios, que sumado a la demanda social y a las tradiciones culturales de cada nación, terminan por agravar la confusión disciplinar que tanto preocupa a este trabajo de tesis.

Aunque la criticidad en el pensamiento sirve como instrumento develador de las contradicciones de todo índole, como acuñó Horkheimer (citado en Gómez, 2022), la dejaremos momentáneamente de lado para retornar al recorrido cronológico y genealógico del trazado identitario de la educación física, que como bien habíamos anticipado dio un giro epistemológico en lo que Bracht nominó como el modelo discursivo de legitimación autónoma del campo, ramificado en dos corrientes que marcaron al trazado identitario. Por un lado, la psicomotricidad de linaje francés que produjo un corrimiento del enfoque disciplinar de la educación física, orientándola hacia los educandos y sus necesidades, lo que puede calificarse como el primer punto positivo dentro del trazado identitario. Sin embargo, también generó, según Gómez, una gran confusión ya que comenzó a configurar un perfil de la educación física escolar caracterizado por la rehabilitación física y la funcionalidad a los aprendizajes considerados académicos, tales como la lógica matemática y la lectoescritura. Se trataba de una dependencia e inferioridad recalcitrante, que hasta hoy deja ver sus efectos.

Y por el otro lado, la segunda corriente constituyente de ese proceso de legitimación autónoma fueron los desarrollos y las propuestas desde el ámbito de las danzas y la expresión corporal, que en palabras de Bracht, tuvieron auge en Europa y Estados Unidos durante la década del 80, extendiéndose hasta la ya conocida como región Latinoamericana. Esta

perspectiva epistemológica puso como centro de las actuaciones profesionales y de las prescripciones curriculares a la expresión corporal y gestual (Gómez, 2022).

Continuando con este desvelamiento contextualizado del trazado identitario sobre una línea temporal, para la década del 90 los sistemas educativos occidentales comenzaron a percibir fuertes reformas estructurales y funcionales. En este marco contextual, surgieron dos nuevas concepciones de la educación física en tanto formas de legitimación autónomas, la educación física entendida como una práctica lúdica y recreativa a partir del reconocimiento de los beneficios compensatorios, profilácticos y pedagógicos de los juegos no sólo motores, sino de cualquier lógica funcional. Y en otro orden, la educación física entendida como una práctica social de intervención a partir del carácter educativo y educable del cuerpo en movimiento (Gómez, 2022). Se trata de dos concepciones del campo cuyas características aún pueden identificarse en los programas curriculares de los distintos niveles del sistema educativo.

En lo que refiere a la primera de las concepciones, se trata de una perspectiva epistemológica fácilmente constatable sobre todo en las prácticas del profesorado en los niveles inicial y primario, ámbito en donde las intervenciones desde el campo de la educación física parecen vertebrarse por y a partir de la presentación y desarrollo procedimental de una larga lista de juegos motores. Y aquí vuelve a tomar vigor el pensamiento crítico, puesto que ese tipo de actuaciones se han vuelto parte del patrimonio cultural del proceder profesional en educación física, pero sin rastro alguno de rigurosidad, cientificidad, criticidad y coherencia en las propuestas. Pues siguiendo a Lavega (2007) todo consiste en abundar la clase de una serie de juegos motores elegidos sin un sentido educativo estricto, coherente y profundo; sin saber con claridad los efectos que cada tipo de juego tendrá en la personalidad de los niños y niñas participantes. El uso pedagógico de los juegos en las clases de educación física escolar está, según el praxiólogo español, llevado a cabo sin un norte intelectual claro por parte del profesorado. No está sustentado en un campo científico creíble y convincente donde se pueda conjugar eficazmente la teoría y la práctica.

La mayoría de los y las pedagogas de la motricidad aplican juegos motores en sus propuestas didácticas sin un análisis previo y riguroso de la lógica interna de dichos juegos, y sin conocimiento alguno del tipo de rasgo dominante que posee cada lógica interna de esos juegos, lo que termina por repercutir directamente en las conductas y hábitos de los y las educandos (Lavega, 2007). La polisemia del término *juego*, más la grave crisis de identidad disciplinar de la educación física, generan desde hace mucho tiempo un desconcierto y un sinsentido total en las intervenciones profesionales del profesorado. Será cuestión de hallar una estrella polar,

como señaló Lavega, que guíe el proceder didáctico-pedagógico en educación física desde un soporte científico claro y específico, con un objeto central único.

Por otro lado, en el orden de discusión relativo a la segunda concepción de la educación física, significada ésta por el carácter educativo y educable del cuerpo en movimiento; resulta ser, en efecto, una práctica de intervención social y educativa, pero ya no del cuerpo en movimiento, puesto que como han determinado Stahringer (2020), Lagardera (2021), Lavega (2018), Parlebas (2020), Lagardera y Lavega (2003; 2005), Lagardera (2007) no son ni el movimiento, ni el cuerpo, ni el cuerpo en movimiento la razón de ser y hacer de la educación física que se pretende moderna. Al menos de una educación física moderna y centrada en la persona como sistema inteligente.

Los seres humanos no tienen un cuerpo al que poseen, sino que son un cuerpo sistémico y sustancialmente constituido de materia inteligente que se prevé desde la motricidad inteligente. El movimiento, como paradigma reinante y dirigente en el campo de la educación física desde hace siglos, es un constructo creado y definido por la ciencia física (mecánica), como bien determinó Parlebas (2020). Su aplicación a la educación motriz humana ya no debe aceptarse, o al menos no debiera aceptarse. Diríamos, que hasta su pronunciación debe erradicarse definitivamente del léxico específico del profesorado.

Hasta aquí, podríamos inferir que durante todo el trazado identitario recorrido y analizado, y hasta cuestionado, todo giró en torno a cuestiones explícitamente paradigmáticas. Y precisamente, desde un enfoque meramente paradigmático, podríamos proponer como corolario de este segmento teórico presentado, que ambos modelos de legitimación acuñados por Bracht, con sus respectivas formas internas influenciadas cada una por un contexto sociohistórico determinado, que devino en un discurso legitimador peculiar, tuvieron un claro denominador en común: el *paradigma mecanicista del movimiento*, sin duda el principio rector del quehacer educativo en esta asignatura durante todo su ciclo existencial, y su talón de Aquiles, por cierto.

2.2.2. El paradigma del movimiento: de adoctrinación a cultura hegemónica en educación física

En pensamientos propios, resuena cada vez con más potencia y persistencia la idea de que el tema a tratar en este fragmento teórico resulta ser de una sensibilidad trascendental para la constitución disciplinar histórica de la educación física escolar que ha llegado hasta las escuelas

de nuestros días, puesto que se trata de un constructo paradigmático que ha adoctrinado durante mucho tiempo los discursos y las prácticas docentes en este campo. Un constructo cuya deconstrucción epistemológicamente coherente facilitaría una necesaria desnaturalización de su uso en pro de beneficiar esa construcción de sentidos disciplinares propuesta en esta investigación, y previamente proclamada por Gómez (2022).

Partiendo de la idea anterior, no resulta baladí convenir en que todo paradigma, en mayor o menor medida, termina por configurarse como una especie de adoctrinación en la vida social humana. De hecho, pueden distinguirse en la cotidianeidad distintas formas de adoctrinación y en distintas esferas por las que circunda la vida de una persona. Referimos a adoctrinaciones tanto de palabra como de acciones, dados los ejemplos en la política, la religión, las distintas costumbres culturales, la economía, la educación y como no, en la ciencia también.

Parafraseando a T. Kuhn 1986 ((Lagardera & Lavega, 2003); (Lagardera, 2021) un paradigma se define en estricto sentido a partir de la creación y conjugación científica de normas, leyes, axiomas, creencias y postulados teóricos que, al ser formalmente validados por el segmento más relevante de la comunidad científica, comienzan a consolidarse y concebirse como un marco teórico referencial desde donde emprender todo tipo de discursos, acciones e investigaciones. Es, a la vez, una especie de mantra clara y homogénea que permite guiar epistemológicamente el obrar de todo científico o profesional en cualquier área de la existencia humana.

En lo que al campo pedagógico de la educación física se refiere, al tratarse precisamente de una práctica pedagógica y no de una ciencia, como sostiene (Lagardera, 2022), se entiende por paradigma a aquel conjunto de teorías y conceptos pertinentes en los que se fundamenta su intervención educativa en instituciones escolares. Hemos llegado aquí a la falla magna que ha padecido históricamente este campo del conocimiento didáctico y pedagógico, a la fuente proveedora de todas las falencias y carencias que hasta hoy lo azotan sin cesar en patios, gimnasios, clubes, centros comunitarios e incluso, en instituciones formadoras de su profesorado docente.

Cuando a inicios de este siglo el doctor P. Parlebas (citado en Lagardera, 2007; Lagardera y Masciano, 2011) indicaba que la formación de los y las futuras profesoras de educación física aún se basaba en principios teóricos concebidos durante los siglos XVIII y XIX, se refería puntualmente al concepto nuclear de *movimiento* y a todo su entramado paradigmático que durante largo tiempo había anclado a la educación física y a su formación docente inicial (y aún lo sigue haciendo) a procedimientos arcaicos y desalineados de la realidad educativa actual. Pues según el francés, a causa de esto las facultades e institutos de formación en este campo

pedagógico aún no habían podido avanzar a la par de los nuevos paradigmas científicos propuestos en el último siglo.

De acuerdo con Lagardera (2007) la gran mayoría de los planes de estudio de los centros de formación y la mayoría de profesionales titulados en ellos siguen anclados en el paradigma del movimiento, cuyo origen y tratamiento se lo debe a la física mecánica de Isaac Newton. He aquí la contracara negativa de persistir en la necedad de sustentar las intervenciones educativas sobre seres humanos en conceptos y teorías más próximas al mundo de la cosificación que de la esencia humana, puesto que como bien lo define Gómez (2012) el término movimiento, de profundo y perpetuo arraigo en el ámbito disciplinar de la EF, se concibe desde la física mecánica como un desplazamiento en el espacio, en relación al tiempo y acorde a un punto de referencia donde el cuerpo es sometido a una multiplicidad de fuerzas, inercias, acciones y reacciones que generan ese desplazamiento, como si se tratara de un objeto físico cualquiera. En otras palabras, se trataría en estricto sentido de un movimiento inconsciente e inintencional.

Así descrito, entonces, el movimiento como principio teórico y conceptual deja ver su incompatibilidad con la complejidad que supone siempre la acción humana, puesto que ésta es siempre efectuada desde la consciencia y desde la intencionalidad motriz fundada en un eventual y provisorio proyecto motriz encausado en la persona, al menos durante la luz del día. En este sentido, nos parecen de gran relevancia los dos tipos de distinciones hechas por R. Gómez en su trabajo genealógico, donde presenta y explicita, por un lado, la distinción neurofisiológica y, por el otro lado, la distinción fenomenológica (Gómez, 2012).

La distinción neurofisiológica hiende sus bases en la dicotomía *moverse* y *ser movido*, donde fundamenta al primero con la noción de *movimiento activo* a partir de la significación dada a los estímulos externos por las percepciones de la persona protagonista, que a su vez es prefigurada por un proyecto motriz ⁴delineado por la intencionalidad motriz latente y operante que impulsa al sujeto a realizar procedimientos motrices con un fin dado y en el marco de una espacialidad de situación. Por su parte, el segundo componente dicotómico es explicado con la noción de *movimiento pasivo*, estrechamente vinculado a la definición newtoniana clásica del término de movimiento, puesto que refiere a un movimiento condicionado por aspectos ambientales con significación objetiva y determinados por condiciones ambientales en una espacialidad de posición, esgrimidas a partir de coordenadas espacio-temporales que indican la

⁴ Merleau Ponty define al *proyecto motriz* como un acontecimiento interno dado entre el movimiento en sí (desplazamiento objetivo) y el movimiento para sí (desplazamiento consciente). Se trata de la capacidad cognomotriz para organizar las percepciones y acciones en relación a la intencionalidad latente, flotante y animadora (Gómez, 2012).

exactitud del movimiento. Esto, a su vez, envía a la persona protagonista sensaciones visuales, táctiles y kinestésicas del movimiento “sufrido”, es decir, generado desde el exterior por un elemento efector (Gómez, 2012).

La distinción fenomenológica, acuñada y enarbolada originalmente en los textos de Merleau Ponty, es ostensiblemente correlacional puesto que nos permite ampliar el análisis hasta la tradición mecanicista y cartesiana que también ha signado de manera hegemónica a la cultura profesional de la educación física a través de su anclaje en el paradigma del movimiento. *Korper* y *Leib* son los dos polos opuestos en donde estriba la clave de esta distinción. Se trata de dos términos cuya raíz etimológica pertenece a la lengua alemana empleada en el origen de la tradición mecanicista acontecida durante el siglo XIII, en el marco contextual de la veneración del cristianismo por el cuerpo de Jesús estacado en la cruz, de ahí la utilización de *korper* para aludir al cuerpo objeto, sin vida y explicado sobre todo por las teorías biomecánicas, anatómicas y más recientemente fisiológicas. Erase aquí el nacimiento de este paradigma que posteriormente adoptaría Descartes en la dualidad fragmentadora cuerpo-mente que, en palabras de Parlebas (citado en Lagardera, 2021) tanto daño le ha provocado a la humanidad. Desde *Korper*, se entiende al cuerpo humano como esa masa de músculos, huesos y nervios enajenada de sensaciones, emociones y percepciones. Esto último, en contraposición, representa más bien su némesis *Leib*, empleado por aquel entonces para acudir a un cuerpo fenomenal, sintiente, vivo y repleto de emociones y sensaciones encarnadas en los sentidos del ser (Gómez, 2012).

Desde su génesis en el siglo XVIII hasta la actualidad, el paradigma del movimiento, respaldado por la física mecánica, impulsado por la tradición mecanicista-dualista cartesiana y promocionado extensivamente a nivel mundial mediante la pronunciación continua de conceptos como *cuerpo* y *movimiento*, ha penetrado profundamente en el entramado social que constituye a la cultura profesional de la educación física escolar, adoctrinándola íntegramente y convirtiéndose en el principal referente teórico y dueño de la verdad hegemónica a la hora de explicar y fundamentar las actuaciones profesionales desde este campo del saber pedagógico tan peculiar por original. Asumir estos principios como rectores y al movimiento o al cuerpo en movimiento como su objeto de educación central, ha sido la falla magna de la educación física históricamente, que hasta en su propia denominación como disciplina escolar parece haberlo alojado de manera indistinta y permanente. Esto, la ha conducido a convertirse en una especie de “hazmerreír” del sistema educativo, donde se muestra como un tipo de pedagogía secular, marginal, superficial, confusa y de segundo orden de importancia en el proceso educacional humano.

La falta de apertura intelectual por parte de su cultura profesional, y la ausencia de consensos académicos a la hora de definir oficialmente un objeto de intervención que le sea propio y exclusivo, la han obligado a usar objetos de estudio de constructos científicos que son muy poco capaces de explicar el complejo proceso de educación humana, como es el caso de la ciencia física mecánica (Lagardera, 2021).

El movimiento, como tal, nos transporta a la imagen de un cuerpo biomecánico, caracterizado por gestos observados desde afuera que se centran en la optimización de gestos técnicos y enunciados mecánicamente perfectos que, al mismo tiempo, despojan al ser que los produce de tal proceso. Es, en otras palabras, una deshumanización en acción. Separar al enunciado de la enunciación; al producto del sujeto productor, focalizando la atención “educativa” en el primero (Lagardera, 2021).

Incluso, más de las veces, en palabras de Parlebas (2020) se ha comprobado en textos de diferentes autores y autoras la postulación de la educación física como la “ciencia del movimiento humano”, muy a pesar de los esmerados y continuos intentos de los nuevos postulados científicos que intentan ir contra la corriente y desnaturalizar la aplicación del concepto de movimiento a la vida humana, entendiendo que ésta especie racional y consciente no tiene movimientos, y que, por consiguiente, la educación física no se ocupa de educar movimientos o cuerpos en movimiento. De hecho, sólo será posible la reivindicación y explotación del valioso capital social-educativo que la educación física ostenta, lejos de toda esa obsolescencia mecanicista y cartesiana. Pues su futuro como pedagogía vanguardista radica en contribuir desde su capital social al proyecto ético socio-cultural de las diferentes sociedades humanas (Lagardera, 2007).

2.2.3. El capital social de la educación física: la importancia de volverlo rentable y sustentable en las escuelas del siglo XXI

Pierre Parlebas es considerado, dentro de la escena académica y profesional de la educación física mundial, como la referencia intelectual primera. Este ponderado status, no se ha pergeñado a lo largo de los últimos sesenta años tan sólo por haber sido él quien se atrevió de manera magistral a ubicar a la educación física escolar en el mapa científico mediante la creación del constructo científico denominado “ciencia de las praxis motrices”; sino que, también, se lo ha ganado con la fuerza revolucionaria y libertadora de su visión epistemológica

sobre la educación física como pedagogía verdaderamente influyente en los procesos educativos del vigente siglo XXI. Esta visión ha sido decididamente revolucionaria, ya que supone respaldar a la educación física con un marco científico legítimo, específico y pertinente, que permite ubicarla en la mesa de los demás campos del conocimiento pedagógico como una pedagogía con principios y métodos indiscutiblemente propios, sobre todo a partir de la adopción de un objeto de intervención que esclarece su proceder, tal y como lo sugirieron Stahringer (2020) y Parlebas (2020).

Pero también se trata de una visión ingeniosamente libertadora, puesto que desde la cuna de sus orígenes ha buscado cortar con las cadenas mecanicistas ya oxidadas que han limitado y condenado, social y académicamente, a la educación física a intervenciones “educativas” superficiales, parceladas y para nada contributivas en términos de capital humano. El reinado de la cultura hegemónica alrededor del paradigma del movimiento, ha reducido el potencial educativo de la educación física, durante tantísimas décadas, al adiestramiento físico de las personas mediante la enseñanza mecanizada y sistemática de habilidades, destrezas y gestos técnicos casi deshumanizados. En este sentido último, es contundentemente contrastante la aseveración de Villa (2002), quien considera que la educación física impartida en la República Argentina desde siempre y hasta hoy, ha carecido de humanidad y ha consistido fervientemente en el adiestramiento físico (citado en Gómez, 2022). De hecho, medio siglo antes Amavet (1953), quien fue mentor de Villa y el fundador de la formación en educación física dentro de la Universidad Nacional de La Plata, ya había predicho que la educación física tradicional y conservadora, se ocupaba de la excelencia física y rebajaba a la persona a la condición de animal, sin aportar nada sustancialmente valioso a la evolución del ser humano en su condición social y moral (citado en Gómez, 2022). Sin embargo, y en disonancia con el razonamiento de Amavet, desde aquí considero que más que un rebaje a la condición de animal, se trata de una clara cosificación, puesto que ya se ha comprobado sobradamente que todo ser animal posee un instinto que parte de una intención o necesidad que finalmente termina por movilizar espacialmente a dicho animal. Es decir, el movimiento de un animal no sería en estricto sentido un movimiento como tal, sobre todo si se considera que parte de una intención; muy a contramano de la definición clásica del movimiento acuñada por la física mecánica y tan ensalzada en el campo de la educación física, donde el término movimiento alude a un objeto sin intención ni consciencia.

La agudizada tendencia culturalmente hegemónica y aún imperante en el campo profesional de la educación física, asociada al enaltecimiento constante del paradigma del movimiento y todo el ramaje de análisis y enfoques superficiales que éste trae consigo, ha sido claramente

expuesta por las teorizaciones tanto de Amavet (1953), como de Villa (2002), (en Gómez, 2022). Pero también, estas teorizaciones afirmativas de ambos autores pueden ser entendidas como un claro análisis crítico del producto final preconcebido en los procesos de construcción de la profesionalidad docente disciplinar que tienen lugar en los ciclos de formación inicial, donde se continúa persistiendo, aún hoy, en lo que Zeichner (1983) define como el modelo de formación orientado a la adquisición de competencias relacionadas a la artesanía y maestría en enseñanza (citado en Gómez, 2022), muy propias del campo formativo de las prácticas pedagógicas y caracterizadas principalmente por la apropiación de los mecanismos de construcción técnica de habilidades motrices, a observar e intervenir luego en el seno de una práctica pedagógica por parte del estudiantado en formación.

Formar a futuros y futuras docentes en educación física, para que durante su ejercicio profesional continúen centrando sus actuaciones pedagógicas sobre las habilidades, destrezas y manifestaciones observables (movimientos superficiales) de las personas educadas, supone negarse a cambiar de perspectiva y a centrar la práctica pedagógica en lo que verdaderamente es importante para todo proceso educativo: el ser humano, es decir, cada persona. Supone, además y en el peor de los casos, ignorar a la educación física encadenada, que desde hace ya mucho tiempo está suplicando a gritos que la liberen de aquellas cadenas oxidadas, para poder ofrecer a las civilizaciones humanas todo su magnífico potencial educativo en forma de capital social que puede contribuir de manera inagotable y sublime a mejorar la calidad de vida de las personas, tal y como lo ha expresado Lagardera (2007; 2021).

La clave del cofre que contiene dentro el tesoro que supone ser el valioso capital social de la educación física, lejos está de ser un enigma a resolver empeñadamente, sino que simplemente implica poner en el centro de todas las acciones educativas que se produzcan a cada persona junto a su conducta motriz, pues ésta es la clave. En la medida que el conjunto de profesionales del campo de la educación física de todo el planeta, deje a un lado la tendencia a prestar atención a los movimientos, gestos, habilidades y resultados, y centre sus preocupaciones y ocupaciones didáctico-pedagógicas en las personas que actúan y deciden sistémicamente, se estará más cerca de que este campo del saber pedagógico devenga en un capital social de vanguardia para las sociedades de este corriente siglo XXI (Lagardera, 2007).

El capital social de la educación física no es más que la influencia positiva de ésta sobre el capital social de las sociedades, definido por Marina (2006) como la urdimbre de sentimientos, actitudes, normas y valores que dispone cada sociedad según su propio proyecto ético sociocultural, que a su vez expresa el grado de civilización de cada sociedad y las posibilidades de avanzar en la mejora de la calidad de vida de sus integrantes (citado en Lagardera, 2007;

Lagardera y Masciano, 2011; Lagardera, 2021). La educación física, al hacer uso explícito de los peculiares rasgos educativos que según Lagardera (2001) posee, es capaz de convertir su potencial pedagógico en un maravilloso capital social que posibilita, de manera eficaz y sencilla, ayudar a tejer y optimizar esa urdimbre que las sociedades necesitan para evolucionar y mejorar en la calidad de vida humana de manera constante. Esos rasgos peculiares que la diferencian de las demás disciplinas pedagógicas, se basan fundamentalmente en el don de hacer realidad de manera práctica el modelo de persona que el proyecto ético sociocultural de cada sociedad presente como el ideal (citado en Lagardera, 2007).

A partir de los trabajos de estos autores, podríamos delinear como las claves para llevar a cabo una correcta rentabilización del capital social de la educación física en las escuelas del presente siglo, a los siguientes principios:

- Liberar y alejar a la educación física de las cadenas oxidadas del paradigma del movimiento y todo su bagaje mecanicista y cartesiano.
- Superar todo análisis y toda intervención enfocada en la superficialidad de las habilidades, los gestos, las destrezas y los resultados cuantitativos.
- Innovar y/o modificar el modelo de formación centrado en la artesanía y maestría en enseñanza, instituido en los ciclos de formación docente inicial.
- Ubicar como objetivo principal de las actuaciones profesionales en educación física, a cada persona entendida como un sistema inteligente y singularmente único, a partir de considerar a la noción de conducta motriz como noción imprescindible.
- Entender que cuando un ser humano actúa en una situación motriz propuesta, lo hace expresando de manera sistémica toda su biografía vital. Toda la vida de ese ser se ve afectada e implicada en las acciones que ejecute, puesto que es la totalidad de su ser corpóreo el que se apropia de la realidad mediante las sensaciones táctiles (la piel), sensaciones de fortaleza y debilidad (músculos y huesos), cambios de temperatura corporal (riñones), emociones y sentimientos (corazón) y las sensaciones percibidas durante cada desplazamiento (los pies y las piernas). Se trata de un gran sistema vital e inteligente sobre el que la única noción que cabe aplicar es la noción sistémica de *conducta motriz*.
- Y finalmente, educar y orientar de modo procedimental las conductas motrices humanas en función de los valores y las pautas que cada proyecto ético sociocultural marque como las apropiadas para el tipo de persona ciudadana que pretende formar y optimizar.

Ahora bien, arribados a este punto de tesitura argumental se torna necesario advertir que el acto de comprometerse a rentabilizar con algo de éxito el capital social que mantiene en desuso la educación física que hasta hoy se ha conocido, no dependerá exclusivamente de la disposición y capacidad que tenga el conglomerado de profesionales para entender y llevar a la práctica los preceptos enunciados más arriba. Será cuestión, principalmente, de comprender la importancia vitalicia que representa para la educación física que se pretende moderna y valiosa en lo que reste de siglo XXI, el dispositivo prefigurador y prefigurado denominado *proyecto ético sociocultural*, al que bien podríamos definir aquí, apelando a un fuerte sentido interpretativo, como el dispositivo prefigurado por una determinada comunidad sociocultural a través de un consenso general que consecuentemente termina prefigurando el conjunto de valores, ideales, normas y pautas que deben adoptar las personas integrantes de tal comunidad para modelizarse como el ideal de ser humano a conseguir. Obviamente, ese consenso general se encuentra fuertemente atravesado por factores de índole político, cultural, ideológico, económico y social, que finalmente terminan por constituir ese proyecto ético hacia el que según Marina (2006) toda sociedad debe aspirar a guiar a sus jóvenes mediante un continuo y constante proceso educativo, o, como se lo referencia más a menudo en Argentina, mediante la “educación en valores” (citado en Lagardera, 2007).

Este tipo de educación, según el autor español, no puede ni debe ser ajena al campo pedagógico de la educación física, pues éste debe poder contribuir sustancialmente al proyecto ético sociocultural en la mismidad de su proceder práctico, esto es, hacer real el modelo de persona que la cultura dominante haya explicitado en el proyecto, a través de un tipo de educación práctica que aporte conocimientos procedimentales proporcionados por situaciones motrices cuya lógica interna hagan emerger conductas motrices que se correlacionen directamente con el conjunto de valores que se extrajeran del proyecto y se convirtieran en objetivos pedagógicos claros y convincentes para el obrar de todo motricista.

Siguiendo la línea argumental expresada en Lagardera (2007) y Lagardera y Masciano (2011), en tanto y en cuanto las comunidades educativas y las sociedades en su conjunto logren consensuar y determinar qué tipo de ser humano quieren educar, y bajo qué valores, el obrar educativo de los y las profesoras de educación física se verá decididamente esclarecido y dotado de coherencia, congruencia y eficacia a la hora de rentabilizar su capital social y realizar valiosos aportes al proyecto ético sociocultural, dejando atrás definitivamente su condición de práctica educativa marginal, superficial y carente de sentido, para devenir en un bastión fundamental de la educación humana en pos de hacerle frente a la actual ola de desequilibrios, injusticias y deterioros acontecidos en el seno de la vida humana sobre el planeta tierra.

En cada contexto epistémico donde se desarrollen procesos de debate que conduzcan a determinar democráticamente qué clase de ser humano se quiere y se debe educar dentro de un proyecto ético sociocultural que termine por modelar y presentar objetivos pedagógicos claros para los procesos de educación, no deberían faltar ni por asomo tópicos con bastante auge actual, tales como, *sostenibilidad*, *sustentabilidad (en su acepción hispanoamericana)* y *desarrollo sostenible*. Estos conceptos nucleares, más que soslayarse en esos debates de tipo trascendental, deberían constituir el centro de toda legislación educativa e incluirse a la selección especial de valores e ideales top a transmitir y reforzar en las conductas del ser humano a educar; lo que significaría amoldar definitivamente los procesos educativos y los proyectos éticos socioculturales a las actuales circunstancias de vida que tienen las diferentes sociedades sobre el planeta tierra.

Afortunadamente para la civilización humana, estos tópicos han sido fuente de preocupación e investigación sistemática desde hace ya medio siglo atrás. Pero puntualizando en el área de conocimiento pedagógico de la educación física, ha sido F. Lagardera el primer autor de la especialidad en incluir revolucionariamente a las discusiones epistemológicas propias del campo, al paradigma de la sostenibilidad y todos los beneficios sociales que acarrea.

La primera vez que el autor español puso sobre la mesa la idea de *educación física sostenible*, fue en un trabajo co-participativo realizado en el año 2011 junto al argentino Alberto Masciano, como ya se había anticipado. En esta producción, presentan a la idea como un *arte de educar imprescindible en este momento histórico del devenir humano*, ya que no sólo haría asequible la toma de consciencia por parte de las personas de la necesidad actual de una vida sostenible, sino que, fundamentalmente, proporcionaría saberes prácticos que hagan emerger conductas sostenibles que orienten a un modo de vida más equilibrado, placentero y saludable; en un mundo contemporáneo donde la ciencia ya ha demostrado repetidas veces la urgente necesidad de que las sociedades humanas modifiquen rotundamente sus modos de vida y de producción, en el marco de un siglo XXI en plena crisis ambiental (Lagardera y Masciano, 2011).

La crisis ecológica y medioambiental ya hace un buen tiempo que ha dejado de ser considerada un mero producto de la imaginación más pesimista y futurista de algunas personas concienzudas, y ha pasado a configurarse, sobre todo en estas dos primeras décadas del presente siglo, como un acontecimiento tan real como fatídico para la vida diaria de multitud de seres humanos alrededor de la nave espacial tierra, como la ha denominado metafóricamente Boulding (1970; citado en Lagardera, 2021). Un acontecimiento que a fuerza de feroces catástrofes naturales se ha presentado en el día a día de la humanidad como un anticipo de la

debacle mortal que puede significar el negacionismo pétreo a cambiar de rumbo vital y productivo.

El origen de este tipo de crisis tuvo lugar, según Boulding, luego de la consagración imperial del capitalismo al término de la segunda guerra mundial, lo que devino posteriormente en un inusitado crecimiento económico a nivel mundial que generó en palabras del autor, un fenómeno dual y ambiguo. Por un lado, sentó las bases del bienestar y la buena calidad de vida para sectores privilegiados de las sociedades más desarrolladas; y por otro, produjo quizá el primer estruendo dañino sobre los ciclos de la naturaleza, vitales para su regulación y sostén (citado en Lagardera, 2021). Aunque desde un análisis personal, desprendo la idea de que más que un fenómeno ambiguo, se trató estrechamente de un fenómeno negativo por esencia, ya que fue la fuente generadora de toda la pobreza, la desigualdad, la injusticia social y la contaminación medioambiental que hoy azotan y marcan nuestros días, en Argentina y en gran parte del resto del planeta.

Algunos años después de acontecer la consagración del capitalismo, más precisamente sobre finales de la década del 60, comienza a engendrarse y a tener auge el movimiento ecologista multifacético, con el sustento del paradigma emergente denominado *sostenibilidad*. Este potente surgimiento, según Castells (1998; citado en Lagardera, 2021) supuso un cambio de perspectiva en la manera de entender la compleja relación entre sociedad, economía y naturaleza; instaurando progresivamente un nuevo modo de interpretar y vivir la realidad humana. Pues se trataría, en palabras de Meadows, Meadows y Randers (2006; citados en Lagardera, 2021) de la “revolución sostenible” que ya está modificando la vida en el planeta, a través del desarrollo sostenible como principal accionar en el constante intento de plantarle serios límites al desarrollismo económico de la humanidad y reemplazar la economía del “cowboy” (sin límites), por la economía del astronauta que vive sobre la nave espacial tierra (con marcados límites ecológicos).

Al tratarse, la sostenibilidad, de una gamificación de conocimientos y saberes pluridisciplinarios cuyos principios ontogenéticos se remiten a la biología (Lagardera, 2021), no es difícil evidenciar su continua proliferación hacia el amplio tapete de disciplinas científicas, intrincándose con ellas y produciendo considerables conocimientos multidisciplinares que, sin duda, han beneficiado a la humanidad. Tan maleables y transversales son sus saberes, que Lagardera identificó allí una conexión potable con otro paradigma que, al igual que la sostenibilidad, emergió sobre finales de los años 60; referimos en este caso al *paradigma de la conducta motriz*, nacido en los aposentos epistemológicos y científicos de la Praxiología Motriz, a manos de la intelectualidad de Parlebas. Y aunque este último ostenta un carácter más

exclusivo, dada su condición pedagógica inigualable, el autor español avanzó en esta conexión hacia un horizonte esperanzador para la educación humana, al fusionar a ambas corrientes y dar a luz a la nueva y necesaria *educación de las conductas motrices sostenibles*, en reemplazo directo de la anticuada y decimonónica educación física; o lo que es mejor, catapultarla con una fuerza rigurosamente científica y específica, hacia el status social y académico de “capital social imprescindible” dentro de los procesos complejos y dinámicos de educación humana que se están desarrollando al calor de las cada vez más demandantes y cambiantes vicisitudes sociales, ambientales, culturales, económicas y políticas del vigente siglo XXI.

En ese marco de intenciones, la panacea requerible consiste entonces, en aceptar globalmente a la sostenibilidad como un principio emblemático dentro de los proyectos éticos socioculturales de cada nación, derivándolo hacia los respectivos debates educativos como uno de los principales objetivos pedagógicos a perseguir y alcanzar por cada una de las áreas de conocimiento disciplinares, y, sobre todo, por la educación física, que al devenir en una educación física sostenible (Lagardera y Masciano, 2011) supone entender a cada ser humano como un ente único, unitario y complejo, y asumir el reto de educar sus conductas motrices sostenibles de manera procedimental y contextual⁵; a través de situaciones de aprendizaje procedimentales que posibiliten la alfabetización motriz de cada persona en pro de estimular sus dones naturales, las facultades motrices que la vida les ha obsequiado y que muy a menudo se quedan a la sombra de los gestos técnicos y los comportamientos motores superficiales y preestablecidos. Así pues, la educación física pasaría a concebirse como una *educación de las conductas motrices sostenibles*, capaz de optimizar y mejorar la calidad de vida de las personas mediante situaciones motrices que demandan de los y las profesionales de la educación física, para rentabilizar su capital social contundentemente, un conocimiento acabado del marco científico ofrecido por la Praxiología Motriz a la EF en formato de recurso invaluable.

Conocer, comprender y aplicar nociones praxiológicas básicas es, para Lagardera (2022), un requisito de primer orden si se pretende volver rentable y sustentable al capital social de la educación física durante el desandar de este posmoderno siglo XXI. Pues favorecería que la docencia de este campo actúe con suma congruencia y coherencia, desde la fijación misma de los objetivos pedagógicos, hasta el acto de analizar y seleccionar las situaciones motrices más congruentes con tales objetivos.

⁵ En Lagardera y Masciano (2011), se define a la educación física sostenible como un tipo de educación procedimental y contextualizada; procedimental debido a que se trata de un aprendizaje esencialmente práctico, dado a través de situaciones motrices que implican la participación práxica de las personas; y contextualizada porque se lleva a cabo en el contexto de la vida escolar cotidiana.

2.2.4. Praxiología Motriz & Educación Física: Aportes epistémicos para inteligir con éxito los lazos dialécticos de una unión contrahegemónica

Asumir la responsabilidad moral y el compromiso ético para con la educación física, de dar continuidad académica al gran legado intelectual, científico y humanístico que Pierre Parlebas ha dejado, conlleva primariamente un proceso personal de apertura intelectual que conduzca a conocer y comprender profundamente la visión que ha forjado a mitad del siglo pasado, y que posteriormente ha divulgado hacia la totalidad de la circunferencia planetaria, intentando impactar en los pensamientos y acciones sobre todo, de las personas que se titulan en centros de educación física y luego proliferan hacia escenarios concretos de educación humana. Entender de manera crítica y reflexiva las sensibilidades más profundas de la visión parlebasiana implica, a su vez, y fundamentalmente, conocer y comprender a la Praxiología Motriz, denominada también como *ciencia de la acción motriz*. Este constructo científico es la clave de su visión, pues ésta se proyecta sólo a través de sus lentes. En otras palabras, sin Praxiología Motriz no hay visión parlebasiana posible; están unidas intelectual y dialécticamente, del mismo modo en que lo están la educación física y la Praxiología Motriz. He aquí, en esta última unión mencionada, el significado último de la visión que ha tenido Parlebas para este siglo XXI: *Una educación física moderna y modernizada*.

Pero ciertamente, ese significado último que puede también concebirse como el propósito mayor de toda la obra erudita del autor francés, aguarda aún en la lista de espera del itinerario de preocupaciones profesionales y académicas de los y las docentes de educación física; se trata, según Lagardera (2021), de una revolución pendiente en esta sociedad que parece aún inmadura para las transformaciones educativas que se han propuesto. En consecuencia, deriva de todo lo expuesto hasta aquí, la necesidad de dedicar este apartado a la ilustración de valiosos y claros aportes epistémicos que permitan a los eventuales lectores y lectoras aventurarse en la aventura praxiológica, inteligiendo con el mayor éxito posible a los lazos dialécticos que mantienen unidas a la Praxiología Motriz y a la educación física y que procuran convertir a ésta última en una pedagogía moderna por modernizada. Es decir, facilitar a tales lectores y lectoras la comprensión y apropiación (teórica y práctica) de aquellas nociones creadas en el seno de la ciencia de la acción motriz y derivadas a la EF con el objetivo de clarificarla y enriquecerla, tanto en su concepción general como en sus intervenciones específicas, como bien lo ha expresado Parlebas (2020). Pues así, sin más, se procurará en primera instancia develar y explicar la acepción principal de *Praxiología Motriz*, para luego, partiendo de esa base

epistémica, dar serios pasos sobre el lenguaje hacia la presentación de todo el marco científico que ofrece esta disciplina, dejando a entrever la importancia capital que tiene su unión con la EF para proyectar y concretar con éxito la visión parlebasiana en las próximas ocho décadas del siglo XXI.

Propulsar la modernización de la teoría y de la práctica de un campo como el de la educación física escolar, ha supuesto y supone ser todo un reto para la vida personal, académica y profesional de cualquier persona que decida afrontar esa compleja tarea, puesto que se trata de un campo anclado aún en el paleolítico más conservador de la pedagogía, definido así por Lagardera y Lavega (2005). Entiéndase esa definición como una referencia explícita a la cultura hegemónica enhebrada alrededor del paradigma del movimiento, desarrollado en fragmentos anteriores. Pues bien, se podría afirmar que dicha tarea se ha presentado como un verdadero reto reñido incluso para el genio ilustrado de Parlebas, cuya visión encuentra su origen y respaldo en una de sus creaciones, la Praxiología Motriz. Según el reconocido autor, la clave de su visión no estriba en volver a adoctrinar al problema de identidad sufrido por la EF, tal y como lo ha logrado el paradigma mecanicista ya mencionado; sino de tratar la problemática en otros términos que son más bien científicos (Parlebas, 2020).

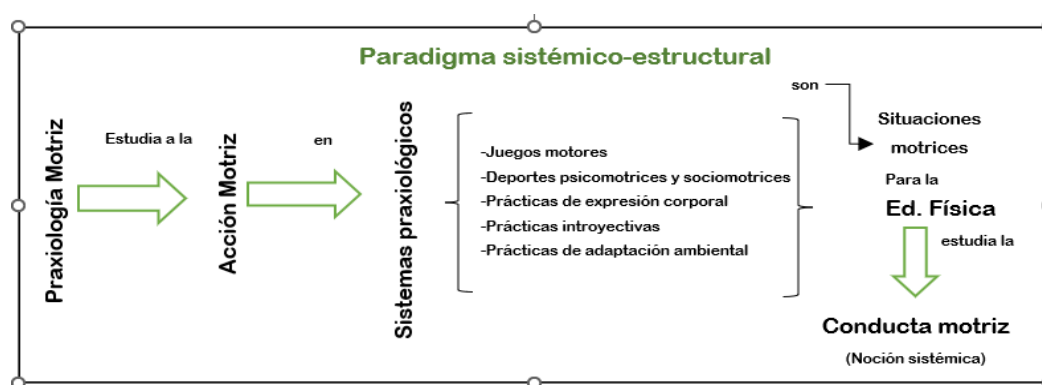
La Praxiología Motriz, también renombrada a partir de su objeto de estudio como *ciencia de la acción motriz/praxis motriz*, fue definida desde sus orígenes como la ciencia de las acciones motrices, de las condiciones impuestas a éstas, de los modos de funcionamiento de tales acciones en dichas condiciones, y de los resultados de sus puestas en escena dentro del marco práxico de una situación motriz dotada con uno o unos objetivos motores determinados (Lagardera y Lavega, 2003). Y precisamente, dichos objetivos motores merecen la dedicación de algunas líneas, ya que en el marco de una experiencia motriz se presentan como los estimulantes directos de la intencionalidad motriz operante de cada practicante, que provoca a su vez un proceder o realización motriz intencional que, guiada por dicha intencionalidad, se dirige al logro de esos objetivos motores; desencadenándose así, según Gómez (2012) un proceso de actuación que se sintetiza en el concepto neuropsicológico de *praxia*. Esta noción, que también se caracteriza por sus connotaciones emocionales, cognitivas y sensoriomotrices, termina por depauperar al concepto mecanicista de movimiento, allanando el terreno epistemológico para sentar las bases cimentadas que facilitaron luego la construcción epistémica y científica de la Praxiología Motriz.

En este tramo argumental, hablamos ya de una ciencia *ideográfica o de la cultura*, dentro del sistema de clasificación extendido y visualizado en Lagardera y Lavega (2003). Es también una disciplina que se enfila en el conjunto de las ciencias sociales y humanísticas; y, sobre todo,

es una ciencia del y para el actor de la cultura corporal expresada en el ámbito de las actividades físicas y deportivas, tal y como aseverara Parlebas (citado en Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2009). Su proceder científico en este ámbito, parte del *paradigma sistémico-estructural*, que orienta y regula sus esfuerzos por estudiar determinados aspectos reales de ese ámbito cultural, entendiendo a toda práctica corpóreo-motriz como un verdadero sistema praxiológico que se compone de unos componentes estructurales internos que facultan su funcionalidad a partir de la participación en él de personas practicantes entendidas, a su vez, como singulares sistemas inteligentes. Así, este original paradigma, al aferrarse a los principios generales de la teoría de los sistemas, como se sugirió en Lagardera y Lavega (2005) y Lagardera (2007), confiere a la Praxiología la originalidad y pertinencia necesaria para que pueda abordar el estudio de la acción motriz de manera rigurosa en prácticas corporales interpretadas como sistemas praxiológicos que pueden tener lugar en el marco de lo deportivo, lo recreativo o lo educativo. Pues bien, con marco educativo nos referimos al reino de la educación física, donde también impactan los estudios praxiológicos, cuyos resultados orientan a dicho reino educativo a entender a los educandos como sistemas singularmente inteligentes, que se expresan mediante sus *conductas motrices*, una noción también sistémica que ha sido creada por la Praxiología a través de su ya nombrado paradigma, para encomendársela a la educación física escolar.

Figura 1

Lazos dialécticos entre Praxiología Motriz y educación física.



Pero aún no es prioridad aquí el constructo teórico y sistémico de conducta motriz, puesto que será especialmente tratado más adelante. Aquí, el interés está puesto en sumar aportes epistémicos claros y esclarecedores del tejido conectivo que une teórica y dialécticamente a la Praxiología con la educación física, que como bien lo aclara Parlebas (2020), son dos realidades que en absoluto deben asimilarse como lo mismo, dadas las evidentes diferencias de carácter

ontológico entre ambas. Pues mientras que la EF es una práctica de intervención pedagógica normativa y normativizada, con marcados propósitos educativos siempre factibles de contrastar; la Praxiología, en su esencia de disciplina científica pura, no impera normas ni leyes para actuar o para hacerse de conocimientos. Mientras que la primera, en su condición de pedagogía corporal, sufre actualmente una severa crisis de identidad disciplinar, producto de las históricas yuxtaposiciones que la atraviesan; la segunda, en su condición de ciencia, se ha dispuesto desde sus comienzos a aclarar y explicar el obrar de la primera desde una perspectiva sistémica y estructural. De hecho, se cree que Parlebas la creó con el objetivo de menguar la crisis de la educación física, o al menos eso fue lo que teorizó Stahringer (2020).

Al respecto de la teorización de Stahringer, la figura 1 presentada más arriba, expone con claridad y de manera sintética el tejido conectivo que traza la unión entre la EF y la Praxiología Motriz, partiendo de la consideración de que ésta última, al fundamentarse en el paradigma sistémico-estructural para llevar adelante sus estudios sobre la acción motriz de personas que participan en sistemas praxiológicos, genera un doble efecto en los resultados científicos, ya que terminan impactando positivamente en el área de conocimiento pedagógico de la educación física escolar, puesto que esos sistemas praxiológicos son al mismo tiempo distintos tipos de situaciones motrices que se implementan, o deberían de implementarse, en los escenarios escolares de educación motriz. Así, siguiendo los supuestos que nos ha obsequiado nuestra máxima referencia intelectual en uno de sus últimos trabajos, se ilumina la certeza de que el enfoque analítico de la Praxiología Motriz es capaz de aclarar y modernizar tanto a la teoría como a la práctica de la educación física, desde cuatro posibles vertientes (Parlebas, 2020):

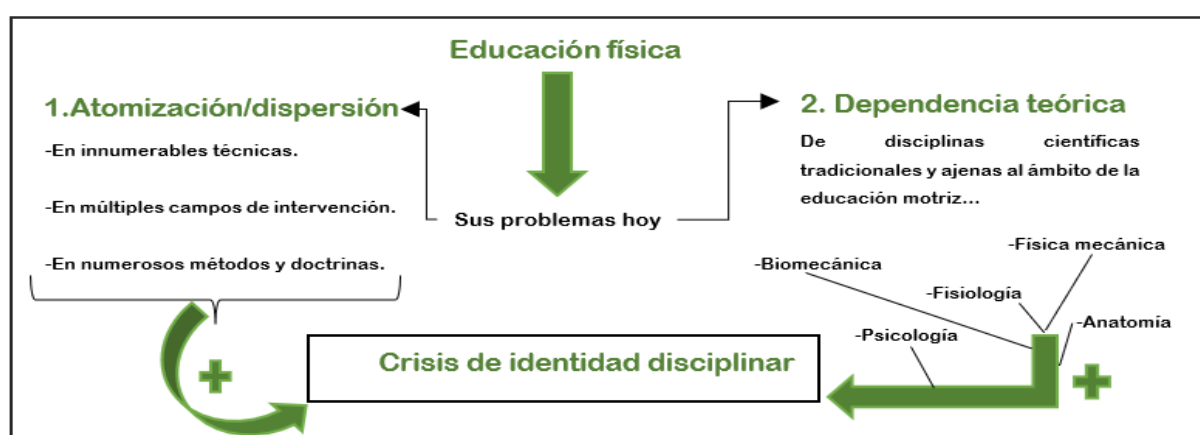
- La dota de **identidad**: La define por y a partir del objeto de intervención que le otorga (conducta motriz), y a partir de ello sólo existe una sola definición de manera unívoca.
- La dota de **unidad**: La gran dispersión y/o atomización que azota al campo, queda agrupada bajo el concepto de *conducta motriz*.
- La dota de **Especificidad**: Al crear y encomendarle un objeto de intervención propio y exclusivo, la Praxiología corta la dependencia teórica que históricamente ha mantenido la EF con las disciplinas científicas tradicionales y ajenas al hecho educativo.
- La dota de **cientificidad**: Le ofrece todo un amplio y diverso marco científico, con campo de estudio, léxico específico y métodos sencillos, para que la EF sea capaz de seguir estudiando, conociendo y desarrollando su objeto específico (la conducta motriz).

Aquí yace, en definitiva, la clave de la importancia capital que representa la ciencia de la acción motriz para el cambio de perspectiva definitivo y revolucionario que se necesita en educación física, puesto que al darle de beber a esta última de las cuatro vertientes epistemológicas antes presentadas, la Praxiología Motriz se ocuparía eficazmente de revertir su histórica condición de pedagogía escolar dependiente e inferior a las demás; condición bajo la cual ha estado pétrea desde su misma génesis, como ya se ha demostrado antes, como consecuencia directa del pluridisciplinarismo de discursos que han intentado legitimarla errónea y forzosamente, tal y como lo ha descrito Bracht (1992; citado en Gómez, 2022).

La Praxiología, a través de las cuatro vertientes epistemológicas, lo que propone es un cambio de paradigma asombroso y revolucionario para la EF. De esta manera, sería capaz de superar holgadamente la denominada “crisis de las pedagogías corporales” proclamada por During en su obra (1992; citado en Parlebas, 2020), y constatada por Parlebas al aseverar de manera contundente que, en educación física, se trata específicamente de una global crisis de identidad; crisis que es la principal preocupación de este estudio, motivando incluso su ideación. Así pues, para Parlebas no ha sido un gran misterio el origen de esta crisis, ya que afirmó con mucha celeridad que tal crisis se contrajo como consecuencia del surgimiento de las dos afecciones más graves que posee nuestro campo pedagógico, describiéndolas de la siguiente manera (Parlebas, 2020):

Figura 2

Fundación de la crisis de identidad disciplinar de la educación física.



Se trata, en principio, de una crisis de identidad disciplinar fundada en la ausencia de un área de conocimiento científico pertinente y específico en el cual pueda inscribirse la educación física, y mediante el cual pueda fundamentar coherente y congruentemente sus prácticas y

discursos. Pero también se trata de una crisis de identidad claramente agudizada por los dos principales problemas que acusa y explica de manera sintética el segundo gráfico presentado (ver figura 2). Allí, se pretendió presentar, describir y explicar de un modo diferente los motivos de la crisis constatada por Parlebas en su trabajo; donde señala que actualmente estamos en presencia de una educación física atomizada, dispersa y fragmentada en una amplia y diversa cantidad de técnicas y gestualidades pertenecientes a la gran oferta global de juegos motores y deportes que subyacen en la rica cultura corporal milenaria que posee la humanidad (Parlebas, 2020).

En el mismo orden argumental, el erudito francés atribuye dicha crisis también a la enorme multiplicidad de campos de intervención en los que hoy actúa la educación física; dicho en otros términos, a la gran cantidad de ámbitos profesionales donde hoy actúan los y las profesionales de este campo, que como bien ha valorado Gómez (2022), han aumentado exponencialmente durante las últimas décadas del siglo XX, ramificándose aún más en los inicios de este siglo, e impactando notoriamente en los rasgos característicos de la cultura profesional en EF. Pero lo más alarmante en este sentido, es lo señalado por Bracht y Crisorio (2003; citados en Gómez, 2022) al comprobar fehacientemente que, en el contexto académico-formativo, ni siquiera los centros de formación docente inicial han logrado abstraerse de las demandas sociales y culturales que son impuestas al profesorado de educación física en la actualidad, hecho que es de fácil contrastación si se analiza vagamente el tipo de gestión curricular que ofrecen, principalmente, las instituciones terciarias a los y las futuras docentes.

Finalmente, forman parte también del trinomio fragmentador y atomizador de la educación física, las cuestiones de método, que como bien suscribe Parlebas (2020), suponen ser un revuelto de yuxtaposiciones que simplemente terminan por abultar aún más la ya constatada crisis disciplinar. Suelen anteponerse, en los distintos escenarios de intervención, métodos como la psicocinética, el constructivismo proveniente de la última reforma educativa en la década de los 90s, el eutonismo enraizado y los habituales métodos deportivos. Así, de tal manera, tamaña muestra de dispersión y confusión generalizada sólo podría intentar ser explicada desde la apoyatura teórica multidisciplinaria. Esto es, en palabras de Parlebas (2020), apoyarse y depender fervientemente de las teorías emanadas de las tradicionales ciencias consideradas bastiones fundamentales del hecho científico, tales como, la psicología, la biomecánica, la fisiología, la anatomía, la sociología y también la física mecánica. Todas estas disciplinas tan disímiles han consensuado desde hace mucho tiempo y hasta hoy, como punto de encuentro, el ámbito de las prácticas físicas y deportivas, inmiscuyéndose incluso hasta alcanzar la educación física en el terreno pedagógico-formal; a tal punto ha llegado su invasión,

que hoy día pueden visualizarse como clara prioridad en la malla curricular de los ciclos de formación docente inicial en este campo pedagógico. Entonces, de esta manera, el futuro profesorado se forma bajo lo que Parlebas (2020) entiende como una yuxtaposición de puntos de vista tan heterogéneos como incapaces de establecer una coherencia disciplinar, tanto de discurso como de intervención práctica; lo que remite, una vez más, a la confusión que Bracht y Crisorio (2003) han notado en la gran mayoría de propuestas de formación inicial como producto de la incapacidad y negligencia de estos ciclos de formación de abstraerse de tamaña confusión (citados en Gómez, 2022).

During, en su obra de 1992, por alguna razón que aquí se desconoce, pluraliza el tenor de su afirmación, al expresarla como “la crisis de las pedagogías corporales”, de lo cual se interpreta que la crisis no se remite sólo a una (citado en Parlebas, 2020). De igual modo, también se interpreta que dentro de esa pluralidad se halla la educación física, que es, a nuestro entender, la principal pedagogía corporal de la cual se sirve todo sistema educativo existente en la actualidad. He aquí el motivo central por el que Parlebas se centra específicamente en ella, analizándola críticamente y constatando finalmente su crisis de identidad disciplinar, que como se ha intentado explicar en párrafos precedentes, es producida por los dos problemas principales con los que hoy convive, explicitados en la figura 2.

Pero el rasgo más perjudicioso que caracteriza a esta constatada crisis de identidad, es sin duda la sofisticada capacidad de ser indetectable e indescifrable, aún hoy, para la gran mayoría de profesionales de la educación física que desempeñan su quehacer pedagógico en los distintos niveles del sistema educativo, incluyendo a los niveles terciario y universitario. La evidente atomización y la dependencia teórica inescrupulosa que tanto daño provocan a la educación física escolar, parecen pasar absolutamente desapercibidas en los discursos profesionales, en los modelos de formación que rigen en las casas de estudio de carácter terciario, en las preocupaciones de jóvenes tesisistas universitarios, y en la mayoría de las investigaciones que se llevan a cabo en el ámbito académico-científico; a tal punto que la crisis se vuelve efectivamente indetectable y hasta “inexistente”. No obstante, como bien metaforizó Lagardera (2007), aunque el pueblo siga creyendo que el rey se pasea vestido, hay quienes logramos evidenciar la desnudez del rey (la educación física) sin caer en lo atractivo y distractivo que resultan ser su corona y su carruaje. Así, sólo restaría que ese pequeño conglomerado de críticos que logró evidenciar su desnudez, apele a su ingenio, compromiso y creatividad para hallar la manera más eficaz y clara de explicar y develar ante el pueblo la enorme irregularidad del rey.

Ahora bien, dejando las metáforas a un lado, mis últimos tres años de vida, que desde lo académico y lo profesional han estado profundamente signados por los conocimientos de la

ciencia de la acción motriz, han hecho germinar en mí la convincente teoría de que sólo existe una forma de que la crisis de identidad disciplinar de la educación física sea reconocida y aceptada a nivel global por las viejas y nuevas generaciones de profesionales del campo, y esa única forma estriba en la flamante Praxiología Motriz. Sólo a través de lecturas, estudios y análisis desde esta ciencia es que se podrán asimilar más fácilmente los problemas que hoy atribulan al campo; es decir, comprenderlos concienzudamente para luego disponerse a cambiar de perspectiva, de paradigma, reorientando el quehacer pedagógico acorde a lo que ofrece el magnífico marco científico de la Praxiología. Esto, entonces, supone llevar adelante una auténtica revolución copernicana, como lo ha calificado Parlebas (2001; citado en Lagardera y Lavega, 2003), pero no sin antes dar rienda suelta a la necesaria apertura intelectual mencionada al inicio de este apartado, crucial para poder realizar lo propuesto por Lagardera (2021) que consiste en leer, comprender y aplicar a Parlebas; que significa, en otras palabras, leer, comprender y aplicar Praxiología Motriz.

Leer, comprender y aplicar Praxiología Motriz se convierte entonces, por estos tiempos, en un verdadero acto revolucionario para la escena profesional de la educación física escolar; puesto que permite identificar las principales debilidades del campo, y disponer de los recursos epistemológicos necesarios para actuar en pro de contribuir a esa necesaria evolución paradigmática. Dichos recursos, se resumen en las antes enunciadas y explicadas vertientes epistemológicas, creadas y emanadas desde el seno mismo de la ciencia de la acción motriz. Pero, comprender y aplicar estos conocimientos científicos, estos conocimientos praxiomotores, implica primeramente conocer y comprender su proceso de creación, almacenamiento y socialización, es decir, entender qué tipo de mecanismo operativo y organizativo interno dispone la Praxiología para dar luz a los conocimientos que ofrece a la educación física. Así pues, en este sentido, el riguroso trabajo de Hernández Moreno y Rodríguez Ribas (2009), nos ha facilitado de manera inmejorable el conocimiento de la organización interna que caracteriza a la Praxiología.

Se trata de una disciplina cuyo proceder científico puede ser analizado y comprendido, según Rodríguez Ribas (1997; citado en Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2009), desde dos puntos de vista, indispensable uno para el otro. Puntos de vista o perspectivas que, con el objetivo de facilitar la comprensión de lectores y lectoras, serán denominados en este trabajo de la siguiente manera: *a) perspectiva estructural-formal; b) perspectiva operacional-sistémica.*

La primera perspectiva, como bien lo indica su denominación, tiene por objeto presentar y formalizar de manera estructurada las condiciones internas que regulan la práctica científica de

toda ciencia que se precie de ser tal cosa. Estas condiciones internas son, en palabras de Rodríguez Ribas (1997) las siguientes:

- Objeto de estudio.
- Campo de estudio específico.
- Clasificaciones epistemológicas.
- Objetivos.
- Metodología de investigación.
- Terminología, léxico propio.
- Organización interna del conocimiento científico.

Aquí, si bien las siete condiciones por sí solas representan un valor irreprochable para el proceso de constitución y formalización de una disciplina científica, el *objeto de estudio* se comporta como el elemento fundante de toda ciencia; pues resulta ser su episteme, su razón de ser y hacer. Toda ciencia que se precie como tal (Stahringer, 2020) crea y divulga a través de su comunidad científica un objeto de estudio propio y pertinente, que se convertirá en la estrella polar de todo estudio encausado en el paradigma epistemológico que tome la ciencia para justificarse.

En lo que a Praxiología Motriz se refiere, se trata de la primera ciencia social y formal creada exclusivamente para el estudio de la motricidad humana, y como tal, su creador Pierre Parlebas (1981; citado en Lagardera y Lavega, 2003) presentó a la noción de *acción motriz* como el objeto de estudio de esta ciencia. De esta manera, su comunidad científica se ha caracterizado por dirigir todos sus esfuerzos académico-científicos al estudio, análisis, conocimiento, y explicación de las acciones motrices o praxis motrices humanas, definidas por Parlebas (2001; citado en Lagardera y Lavega, 2003) como el proceso de realización de las conductas motrices de una persona que participa y actúa en una situación motriz determinada; una situación motriz determinada por un contexto praxiomotor que, al envolverla, la torna más bien una situación praxiomotriz. La diferencia entre “motriz” y “praxiomotriz” no sólo es léxica, sino también dialéctica, y se explica sencillamente a través del concepto de *praxia* que proviene como bien lo apuntó Gómez (2012) de la neuropsicología, y es entendido como todo aquel movimiento humano consciente e intencionado que se dirige a la cumplimentación de un objetivo concreto. La clave pues, en una situación praxiomotriz⁶, radica en concretar lo que el autor platense

⁶ Según Rodríguez Ribas (1997), las situaciones praxiomotrices son todas aquellas prácticas físicas y/o deportivas que contienen un objetivo motor determinado, a través del cual condicionan las acciones motrices de las personas practicantes (citado en Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2009).

denomina como “proyecto motriz”, presentado didácticamente como el objetivo de la situación. Por todo ello, Rodríguez Ribas (1997; citado en Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2009) ha creído oportuno definir también a la acción motriz como la *realización de una persona que sólo cobra sentido en una situación praxiomotriz influenciada por el contexto praxiomotor*.

Para Gómez (2012), el desarrollo científico de la Praxiología Motriz puso de relieve la significación praxica del movimiento humano, procurando estudiar y develar ese complejo entramado de relaciones internas que se dan en el seno de una situación praxiomotriz, y que se originan en la interacción motriz esencial entre las personas participantes a través de sus acciones motrices. Para este autor, la acción motriz es en realidad la conducta motriz de un sujeto concreto e idiosincrático, que participa en una experiencia praxiomotriz situacional sustentándose en todo su acervo biográfico que comporta procesos mecánicos, bioquímicos, sociales, culturales y psicológicos. Así lo explicó también Lagardera (2021) que afirmó que cuando un ser humano actúa, lo hace con toda la carga genética, orgánica, motriz, cognitiva, afectiva, social y semiotriz.

En suma, todo concluye en la ligazón del concepto de acción motriz con las teorías de la complejidad y la teoría de los sistemas, tal y como señalara (Gómez, 2012). La complejidad que el autor argentino atribuye a la noción de acción motriz, se debe a la integración en ella de tres dimensiones de la personalidad humana: cognitiva, afectiva y motriz. Aunque bien vale complementar esto con lo expuesto por Parlebas (2020), que devela en el ser humano cinco dimensiones que lo hacen un auténtico sistema inteligente:

- *Dimensión orgánica:* La más ensalzada en el ámbito de las prácticas físicas y deportivas, incluyendo a la educación física escolar.
- *Dimensión cognitiva:* Al actuar en una situación praxiomotriz, todo ser humano pone de manifiesto su inteligencia motriz a través de complejos procesos cognitivos que se cristalizan en decisiones y estrategias motrices.
- *Dimensión afectiva:* Toda práctica motriz existente comporta una experiencia vital y procedimental que desencadena procesos de reestructuración afectiva y emocional, pues actuar es emocionarse afirmó Parlebas (2017; citado en Lagardera, 2021). La afectividad es la clave de las conductas motrices.
- *Dimensión social:* Ante la posibilidad concreta de participar de una situación de tipo sociomotriz, toda persona tiene la magnífica oportunidad de socializar con otras personas con la motricidad como interlocutora de tal comunicación motriz que puede encarnarse empíricamente en una acción de cooperación, de oposición o de cooperación-oposición. La inter-motricidad y la intersubjetividad a flor de piel.

- *Dimensión expresiva:* Las conductas motrices son un vector expresivo que se pone en funcionamiento cuando la persona actúa praxiomotrizmente, descubriendo su peculiar y singular modo de pervivir; de sentir la vida, de vivir y de vivirse. Tales expresiones de la personalidad subjetiva, están casi siempre configuradas por emociones claustradas y arquetipos racionales de tipo cultural y social.

Así, en este marco de complejidad que parece contornear y caracterizar implícitamente al objeto de estudio de la Praxiología (acción motriz), también cabe resaltar su carácter genuinamente sistémico, puesto que no se trata de un fenómeno remoto surgido de la nada misma; se trata de una realización práxica o de una acción motriz efectuada procedimentalmente por una persona entendida como un sistema inteligente en el marco datado y situado de una situación praxiomotriz, o, como han sugerido Lagardera y Lavega (2003), un original “sistema praxiológico”. De esta manera, por un lado, estamos ante la definición de toda persona como un auténtico sistema inteligente (Lagardera, 2007) que, al actuar en un escenario praxiomotriz y sacar a relucir todo su alfabeto motriz natural, exterioriza y pone en juego sistémicamente toda su vida. Esto es, entender que toda la vida de esa persona se ve implicada en esa experiencia motriz, desde el córtex cerebral y su raciocinio hasta el cuerpo en su plenitud; puesto que, al actuar, el cerebro procesa y filtra información derivándola en decisiones constantes. Las piernas y los pies asimilan las sensaciones provocadas por desplazamientos. Los riñones perciben los cambios de temperatura biológica. La piel registra continuamente las sensaciones táctiles. Y los músculos y huesos recuperan y procesan las sensaciones de debilidad y fortaleza corpórea. ¡El ser humano es una unidad totalitaria y singular que funciona como un maravilloso sistema inteligente!

Ahora bien, por otro lado, estamos también ante la definición de la experiencia motriz que alberga la actuación del sistema inteligente; una definición más bien parlebasiana, al entender a toda experiencia praxiomotriz como un peculiar y original “sistema praxiológico”. Esta denominación científica, al generalizar, termina por aglutinar dentro suyo a todo el amplio espectro de situaciones motrices existentes, sin prejuicios del tipo de significación práxica que demanden. Así pues, para Parlebas (2001; citado en Lagardera y Lavega, 2003) los deportes, los juegos motores, las prácticas motrices expresivas, las prácticas motrices introyectivas y las prácticas motrices de adaptación ambiental son, sin mucho tapujo, situaciones praxiomotrices

agrupadas por su denominación praxiológica de “sistemas praxiológicos”. Al final, estamos aquí ante lo que se concibe como el *campo de estudio* de la ciencia de las praxis motrices.⁷

Adelantando sutilmente el trazo de la línea argumental de esta propuesta, el trabajo de Hernández Moreno y Rodríguez Ribas (2009), presenta y explica bajo lo que en este trabajo se denominó como la segunda perspectiva desde la que analizar y entender el obrar científico de la Praxiología, denominada dicha perspectiva como *operacional-sistémica*, a tres criterios epistemológicos internos que al ser adaptados al saber praxiomotor, pueden muy bien describir y clarificar como es la organización del conocimiento científico dentro de Praxiología Motriz. Uno de esos criterios (Rodríguez Ribas, 1997) se identifica como “grado de exclusividad de los conocimientos praxiológicos”, al concebir y clasificar a tales conocimientos según el grado de exclusividad bajo el que fueron creados y descubiertos, lo que depende del tipo de campo de estudio en el que se trataron. Así, este criterio considera que aquellos conocimientos forjados por Praxiología Motriz que fueron creados en su región no específica y en campos de estudio interdisciplinarios, son conocimientos con un bajo grado de exclusividad disciplinar; mientras que aquellos saberes praxiomotores que hayan sido engendrados en la región más exclusiva de la ciencia y en su campo de estudio de pertinencia, son conocimientos con un alto grado de exclusividad disciplinar.

La región epistemológica de la ciencia de la acción motriz considerada de exclusividad absoluta (Rodríguez Ribas, 1997) es la caratulada como *praxiomotricidad situacional*. El sentido de su deber se asienta sobre la necesidad de albergar y tratar, al interior de la ciencia, a todos aquellos saberes en torno a la acción motriz que se consideran de exclusividad plena, marcando los límites de su frontera disciplinar con lo no exclusivo a partir de la pertinencia y especificidad del objeto de estudio y del campo de estudio. Este último, precisamente, hiende sus raíces en el conjunto de situaciones praxiomotrices con un objetivo motor predeterminado, que da sentido a cada acción motriz realizada por una persona a través de los rasgos pertinentes de la lógica interna de cada situación (citado en Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2009). Así, toda situación motriz, sea ésta un juego motor, un deporte, una práctica de expresión corporal, una práctica de introyección motriz o una práctica en el medio natural, es considerada el campo de estudio donde se gestan los conocimientos praxiológicos exclusivos, a partir de

⁷ Rodríguez Ribas (1997), entiende al *campo de estudio* de una disciplina científica como todo aquel ámbito de actuación donde se sabe protagonista el objeto de estudio, que, en el caso de la Praxiología Motriz, se trata del conjunto de situaciones praxiomotrices en conjunción con sus contextos praxiomotores como el ámbito predilecto de las acciones motrices humanas (citado en Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2009).

una praxiomotricidad situacional, de la cual deriva la valiosa *lógica interna* de las prácticas motrices.

No obstante, Praxiología Motriz también procede con actitud y aptitud interdisciplinar, puesto que, mediante su región epistemológica no exclusiva, avanza en la socialización constante de saberes científicos operando en un doble sentido, según Rodríguez Ribas (1997): importando conocimientos científicos desde otras disciplinas para abordar aspectos tangibles relacionados a la acción motriz, como por ejemplo el fenómeno de la sociomotricidad estudiado en conjunción con la sociología, el fenómeno de la sostenibilidad con el paradigma ecológico multifacético, o el procesamiento cognitivo con la psicología genética; pero también opera exportando los conocimientos praxiomotores propios hacia constructos científicos interesados en el estudio de las prácticas físicas y deportivas, tales como la sociología del deporte, la psicología deportiva o la fisiología del deporte. Pues bien, ahora es pertinente aclarar que ambas operaciones son comandadas desde el centro de la región menos exclusiva, denominada *praxiomotricidad contextual*, que como bien lo predice el segundo vocablo de su denominación, contempla a todos aquellos estudios cuyos saberes emergentes tienen relación ya no sólo con la situación motriz, sino también con su contexto y los factores externos que hacen al mismo y que, de una manera u otra, influyen en el accionar motriz de cada practicante. Estos factores pueden ser, según el autor español, de tipo personal (edad, género, capacidades físicas, capacidades psicológicas); de tipo social (dinámica grupal e idiosincrasia cultural); y de tipo ambiental (orografía, geografía y climatología). En sí, este conjunto de factores contextuales constituye lo que en ciencia de la acción motriz se conoce como *lógica externa* de una situación praxiomotriz (citado en Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2009).

En sintonía con lo expuesto previamente, y retornando al desarrollo lineal de las condiciones internas presentadas por la perspectiva estructural-formal, los dos tipos de praxiomotricidad explicados, en conjunto con lo que de ellas deriva (*lógica interna* y *lógica externa*), pertenecen a una de las variadas familias taxonómicas inventadas y empleadas por la Praxiología Motriz. Pues en tanto su *objetivo* como disciplina es “generalizar”, su obrar ha consistido durante décadas en abstraer, mediante sus estudios más venerados y reconocidos por la comunidad, los denominadores en común que han tenido diferentes dimensiones de análisis praxiomotor, para luego agruparlos bajo una clasificación específica y pertinente. En torno a ello, una de las *clasificaciones* más valoradas por la comunidad académico-científica, sobre todo del ámbito de la educación física, es la alusiva a los *dominios de acción motriz*. Se acaba de presentar aquí, a lo que Lavega (2018) ha nombrado como el “talismán” de los y las profesionales de la educación física escolar.

En tramos anteriores de la línea argumental desarrollada en este apartado, se ha expresado que toda experiencia o práctica motriz que sea protagonizada por personas entendidas como sistemas inteligentes, mediante la ejecución procedimental de acciones motrices, es denominada desde la Praxiología Motriz como un auténtico sistema praxiológico, sin discriminación alguna por el tipo de significación práxica que la caracterice (sea juego motor, deporte, práctica introyectiva, práctica expresiva o práctica de adaptación ambiental). Este conjunto de prácticas motrices, como bien determinó Lagardera (2021), ha evolucionado a pasos de gigante de la mano de la cultura humana hasta el punto máximo de la cúspide de la diversidad y cantidad infinita que hoy pueden observarse y vivenciarse en diferentes rincones culturales de la civilización humana. Sin embargo, a pesar de las grandes diferencias que pueden encontrarse entre las experiencias motrices existentes en el mundo, habrá siempre al interior de su estructura y de su dinámica funcional varios puntos simbióticos que permitan tejer conexiones generalistas para poder clasificarlas bajo un tipo específico de práctica corporal, tal y como ya lo ha concretado Parlebas (2001; en Lagardera y Lavega, 2003)) al clasificar de manera binaria a las situaciones motrices posibles de ser empleadas en la especificidad disciplinar de la educación física escolar.

Se trata, así, de una clasificación cuya ideación y puesta en práctica necesitó imprescindiblemente de dos rasgos constitutivos de la acción motriz humana; dos criterios que al conjugarse de manera binaria dieron origen a ocho tipos o familias diferentes de situaciones motrices (Lagardera y Lavega, 2003). Los criterios abstraídos y combinados binariamente son los siguientes:

- a) Presencia o ausencia de interacción motriz esencial (con compañeros y adversaries).
- b) Presencia o ausencia de incertidumbre procedente de la relación entre participantes y el medio físico de práctica (entorno físico estable o entorno físico inestable).

De esta manera, utilizando estos dos criterios que siempre se hallan implícitos en cualquier práctica motriz, Parlebas codificó intelectualmente lo que él mismo ha considerado desde un principio como la herramienta didáctica de primer orden para el profesorado de la educación física moderna; un dispositivo ordenado y ordenador de las intervenciones pedagógicas cotidianas, puesto que su evidente orden facilita comprender que se trata de situaciones motrices distinguidas de acuerdo a los procesos de actuación tan singulares como diferentes que originan en cada practicante, y también de acuerdo con los efectos finales que provocan. Esto último, en efecto, es lo que le da a la clasificación su carácter funcional en concomitancia con los objetivos pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje del que se trate (Parlebas, 1996; 2003; citado en Lavega, 2018).

Lagardera (2007), sin titubeo ni ambigüedades grisáceas, afirma contundentemente que los *dominios de acción motriz* son constructos teóricos centrales del marco científico de la Praxiología Motriz hacia los que todo profesional de la educación física debiera voltear la mirada una y otra vez. Pues son el filtro epistemológico ideal para la selección de situaciones motrices cuyas lógicas internas sean condescendientes con los propósitos pedagógicos del proyecto educativo enmarcador. Así, explicado de esta manera, para el autor español la utilización sistemática de esta brillante clasificación epistemológica en el proceso de programación didáctica en educación física, genera en este campo del saber pedagógico el avance científico y epistemológico que tanto viene necesitando, al procurar que el profesorado actúe con pertinencia, coherencia y congruencia disciplinar. De tal modo que es preciso (Lagardera, 2007):

- Proceder con **pertinencia**, utilizando los dominios de acción motriz para seleccionar las situaciones motrices cuyas lógicas internas sean concordantes con los objetivos del proyecto educativo que esté en vías de desarrollo.
- Proceder con **coherencia**, al entender a las prácticas motrices seleccionadas como auténticos sistemas praxiológicos; a las personas educandas como magníficos sistemas inteligentes; y a la *conducta motriz* de esas personas como el constructo teórico y sistémico creado para aplicarlo y desarrollarlo en la EF (su objeto de estudio).
- Proceder con **congruencia**, al evidenciar que la lógica interna de cada situación praxiomotriz seleccionada provoca en el estudiantado los efectos educativos programados por los objetivos pedagógicos del proyecto.

Así pues, cualquiera de estas tres dotaciones al obrar pedagógico diario de aquellos y aquellas profesionales de la educación física con aspiraciones de pensamiento crítico y mirada superadora, sólo serán asequibles de conseguir si se aplica la utilización efectiva del tamiz epistemológico que supone ser la clasificación de las prácticas motrices ordenadas en dominios de acción motriz y presentada a continuación desde lo planteado por Lavega (2007):

- I. Situaciones psicomotrices en un medio estable.
- II. Situaciones psicomotrices en un medio inestable.
- III. Situaciones sociomotrices de cooperación en un medio estable.
- IV. Situaciones sociomotrices de cooperación en un medio inestable.
- V. Situaciones sociomotrices de oposición en un medio estable.
- VI. Situaciones sociomotrices de oposición en un medio inestable.

- VII. Situaciones sociomotrices de cooperación-oposición en un medio estable.
- VIII. Situaciones sociomotrices de cooperación-oposición en un medio inestable.

De esta manera, desde la obra madre de la Praxiología Motriz (Parlebas, 2001) los *dominios de acción motriz* quedan definidos como aquel campo en el que todas las practicas motrices son consideradas homogéneas a pesar de sus evidentes diferencias, a partir de generalizar criterios pertinentes y precisos de la acción motriz que protagoniza el grupo de personas practicantes. Se trata, en suma, de una clase de actividades ludomotrices que, institucionalizadas o no, mantienen similitudes entre sí respecto a algunos de los rasgos de su lógica interna (incertidumbre procedente del medio físico y la presencia o ausencia de interacción motriz esencial con compañeros y/o adversarios).

Finalmente, Parlebas (2020) termina por constatar definitivamente el poder clarificador que tiene la Praxiología sobre la concepción general de la educación física y sobre sus mecanismos de intervención específicos en el ámbito educativo. En torno a esto, señala que conocer e identificar los dominios de acción es, para profesionales de este campo, un quehacer de vital importancia. Permite inteligir con claridad la organización general de la EF, y adaptarla a las características particulares de cada grupo de estudiantes, y, finalmente, a cada estudiante y su proceso de optimización educativa dotado de subjetividad.

Asoma la recta final de este circuito argumental que ha supuesto el desarrollo teórico de este apartado que se presenta como central para las pretensiones de este trabajo, y sólo queda en el tintero epistémico la necesidad de postular y explicar la segunda perspectiva posible desde la cual analizar y comprender el proceder científico de la ciencia de las praxis motrices, o, lo que es aún mejor, el modo que tiene esta disciplina científica de organizar internamente a los conocimientos que se van creando a través de ella y se van alojando en sus regiones epistemológicas. Pues bien, en aras de facilitar la comprensión de lectores y lectoras, se habían preconizado ya dos denominaciones, una para cada perspectiva: *a) perspectiva estructural-formal*; *b) perspectiva operacional-sistémica*. La primera de ellas, orientada hacia las condiciones internas comunes a toda ciencia, ya ha sido desarrollada aquí; la segunda, si bien parte de la última condición presentada formalmente por la primera perspectiva (organización de los conocimientos), comprende un enfoque analítico mucho más profundo. Pues se trata, como bien lo apunta Rodríguez Ribas en su tesis de doctorado (1997) del modelo operativo y sistémico que adopta Praxiología para ordenar con pertinencia y coherencia sus conocimientos científicos a nivel interno.

El modelo operativo y sistémico ya mencionado, se vertebra (Rodríguez Ribas, 1997) a partir de la postulación de tres criterios epistemológicos internos, presentados según un umbral de graduación en cada uno de ellos, quedando de la siguiente manera (en Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2009):

- A) Grado de abstracción de los conocimientos:** Criterio referido a los conocimientos en tanto recolección y análisis de datos (praxiografía motriz), en tanto configuración y planteamiento de teorías e hipótesis (Praxiología motriz), y en tanto fundamentación epistemológica y filosófica profunda (praxiosofía motriz).
- B) Grado de exclusividad de los conocimientos:** Criterio referido a los conocimientos en tanto constructos creados en el campo de estudio específico y disciplinar de la ciencia (praxiomotricidad situacional), o en tanto construcciones epistemológicas interdisciplinarias, en conjunto con otras ciencias y sus aportes (praxiomotricidad contextual).
- C) Grado de aplicabilidad de los conocimientos:** Criterio referido a los conocimientos praxiomotores en tanto productos para ser aplicados con inmediatez en la solución de problemas prácticos (praxiomotricidad aplicada), o en tanto descubrimientos científicos con valiosos aportes al campo, pero sin pretensiones de aplicabilidad inmediata (praxiomotricidad básica).

De la exposición y descripción de estos tres criterios internos, se deducen algunas premisas que es necesario clarificar y reforzar. La primera deducción se desprende del primer criterio, y evidencia que la Praxiología Motriz es una ciencia cuyos estudios comprenden tres fases o niveles de concreción del conocimiento praxiomotor. Así, mientras en el primer nivel (Rodríguez Ribas, 1997) se recogen y analizan datos a través de trabajos praxiográficos; en el segundo nivel esos datos son procesados y transformados en tendencias y teorías por el dispositivo de saberes acumulados que almacena el nivel de la Praxiología; para finalmente, recogerse deductivamente y establecer las primeras grandes conclusiones teóricas que servirán como insumo de fundamentación profunda en posteriores estudios, en el nivel praxiosófico (en Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2009).

La segunda deducción, emanada del tercer criterio, pone de manifiesto el doble sentido que pueden adoptar las intenciones de los estudios praxiológicos, al crear conocimientos destinados a la funcionalidad auxiliar en pos de resolver problemas prácticos en el ámbito de las actividades físicas y deportivas, por un lado, y por otro lado, al forjar saberes relativos al paradigma de la acción motriz que bien pueden ayudar a clarificar tanto la teoría como la

práctica de un campo de intervención en específico, pero sin buscar inicialmente la aplicabilidad directa. Un ejemplo clarificador de este último argumento es el caso del campo pedagógico y profesional de la educación física, al que como bien ha indicado Parlebas (2020), la Praxiología Motriz y todo su prontuario de conocimientos han aclarado, tanto en su concepción más general, como en sus *modus operandi* más específicos. Aunque expresado de un modo más realista, dicho proceso clarificador aún está aconteciendo, nítida y lentamente, pero en avanzada constante a partir de los lazos dialécticos orquestados por los aportes epistémicos que ha hecho la ciencia al campo de intervención educativa, consagrando paulatinamente una unión ahistórica y contrahegemónica, que no olvida ningún discurso ni práctica heterónoma, pero que sí pretende cortar con su proceso de reproducción para poder dar serios pasos hacia adelante en la evolución paradigmática que tanto requiere hoy la educación física.

Entendiendo críticamente la potencia que ostenta esta unión contrahegemónica entre Praxiología y EF, sólo resta por dar el salto final, el más difícil y largo de realizar según Parlebas (2020): *situar definitivamente a la Praxiología Motriz como eje vertebrador de la formación inicial de profesionales de la educación física*. Pues el gran secreto para los futuros avances en este campo estriba, en palabras del erudito francés, en la complementariedad sistemática y continua entre la teoría ofrecida por la ciencia de la acción motriz, y la práctica efectuada en educación física escolar.

Ahora bien, para poder dar ese salto y situar a la Praxiología como eje central en ese terreno poco explorado y estudiado que suponen ser los ciclos de formación inicial a nivel terciario en educación física, será oportuno por necesario conocer y analizar su composición multidimensional.

2.2.5. La construcción de la profesionalidad docente en educación física: aceptarla como un proceso modelizado y pensarla como un proceso re-modelable y renovable

Emprender la filosófica tarea de operacionalizar los pensamientos y las reflexiones en función de aclarar una perspectiva conceptiva que contribuya a lo ya expuesto por la comunidad de pensadores y hablantes en torno a la cuestión de la construcción de la profesionalidad docente en cualquiera de las áreas del conocimiento escolar, implica contemplar y complementar la experiencia personal pasada como estudiante, y la valiosa y cuantiosa teoría aportada por autores como Gómez (2022), quien entiende al ciclo de formación inicial como

un dispositivo prefigurador de la profesionalidad docente. O como Ferry (2006), que concibe a la formación docente como una trayectoria compuesta de experiencias y accesos a múltiples campos de conocimiento, enfoques epistemológicos y personas partícipes del proceso (en Gómez, 2022).

Desde este trabajo se sostiene la idea de definir al proceso de formación docente inicial a partir de considerar tanto la teoría relevante y preexistente sobre la cuestión, como así también la propia experiencia empírica y personal vivida en el pasado como estudiante de nivel superior. Pues de acuerdo con Allaud (en Gómez, 2022), dicho proceso formativo debe abordarse desde una variedad de perspectivas, entre las que se halla la relacionada con la biografía escolar personalizada y significada durante la trayectoria académica en los primeros niveles del sistema educativo. De esta manera y por la misma línea, pero aclarando que aquí se trata específicamente de la experiencia personal vivida durante los cuatro años de extensión del ciclo de formación docente inicial, se acuña de manera provisoria una definición conceptual que da cuenta del proceso de construcción de la profesionalidad docente como un *proceso formativo siempre praxeológico⁸ y epistémico que resulta en la construcción de saberes epistemológicos propios de una didáctica específica, a través de la actuación e implicación crítica y reflexiva de docentes y estudiantes en un escenario de desaprendizaje y reaprendizaje continuo, sistémico, sistemático y subjetivo que modifica la visión sobre el mundo y habilita la posibilidad de transformación de la realidad social concreta.*

En el caso específico de la didáctica en educación física, al tratarse de un tipo de saber didáctico eminentemente práctico, se requiere que todo centro institucionalizado de formación docente en la especialidad que esté vigente en lo que va de este siglo, comience a adjudicarse la responsabilidad ética de reconocer y asumir el gran problema de especificidad disciplinar que sufre actualmente este campo pedagógico, muy bien explicado por Stahringer (2020) en apología directa de la crisis de identidad constatada por Parlebas (2020). Así, al reconocer y racionalizar de arranque la severa crisis de identidad disciplinar que ha consternado a la disciplina y a sus profesionales desde siempre, las instituciones de formación docente se asegurarían de no desarrollar el proceso de construcción y transmisión del saber profesional bajo la perpetuada yuxtaposición de puntos de vista tan disímiles como confusos y heterogéneos que suponen convertir a la formación inicial (Lagardera, 2007) en un auténtico lastre, generando

⁸ Cabe aquí, la discriminación semántica de los términos “praxeológico” y “praxiológico”. Pues mientras que el primero de ellos, que es el que aquí interesa, refiere a la relación entre un saber y el contexto socio-político-humanitario en donde es creado y distribuido (conocimiento + praxis contextual); el segundo de ellos atañe una referencia a la Praxiología Motriz como constructo científico (Gómez, 2022).

el fracaso rotundo y continuado que han señalado Parlebas (2020) y Vizuite (2007; citado en Gómez, 2022). Pues en palabras del último autor mencionado, la mayoría de las propuestas de formación docente en educación física de la actualidad, se encuentran con el fracaso debido a la marcada ambigüedad que mantienen las posturas filosóficas provenientes de distintos paradigmas que atraviesan a este campo del conocimiento pedagógico.

En la misma sintonía argumental que Parlebas y Vizuite, Lagardera (2007) ha advertido que, si bien la educación física en España durante los últimos treinta años ha sensibilizado notablemente sus poros para poder absorber e impregnarse del conocimiento praxiomotor científico que ha promovido parcialmente su evolución paradigmática, sus procedimientos pedagógicos continúan aún bajo el dominio de la obsolescencia absoluta, puesto que la formación de sus profesionales sigue basándose, según el autor, en saberes dispersos y carentes de una organización teórica y una aplicabilidad congruente con el avance social y epistemológico de la época. Sin embargo, la experiencia académica en eventos científicos y el estudio documental indican que, en la última década en ese país, España, el avance en materia de comprensión de la potencialidad epistemológica que supone la relación entre Praxiología Motriz y educación física, ha significado para ésta última un acontecimiento intelectual de importancia capital, en tanto se ha visto ostensiblemente beneficiada por un corpus de conocimientos disciplinares producidos en estudios de carácter científico que han proclamado como objeto de estudio la crisis de identidad disciplinar de la educación física escolar; ofreciendo así soluciones científicas necesarias para la superación de tal crisis, e impulsando la concreción de ese salto final al situar y consagrar a la ciencia de las acciones motrices como la espina dorsal vertebradora de los ciclos de formación inicial de profesionales del campo pedagógico en cuestión en aquel país. Ese salto final, precisamente, el más largo y difícil de dar, es el que aún resta por afrontar en el espacio Iberoamericano.

Pues bien, en orden a la línea de razonamientos que se vienen desplegando en torno a ese “salto” de calidad académica y disciplinar, urge la necesidad perentoria de explicar con toda claridad posible que se trata del resultado metafórico de un juego de pensamientos analógicos que sirve, en todo caso, para explicar y comprobar simbólicamente el significado que le confiere la cultura académico-profesional de la educación física latinoamericana a ese salto de calidad que supondría la instauración de la Praxiología Motriz como el centro de comando de todas las operaciones curriculares y pedagógicas llevadas a cabo durante los procesos de construcción de la profesionalidad docente. En tal caso, todo alienta a pensar que, para esta cultura mencionada, ese salto constituye una especie de aventura arriesgada por desconocida, irrelevante por innecesaria, y negada por disruptiva. Así, en la República Argentina puntualmente, esa

hipótesis explicada anteriormente se ve constatada legítimamente por las palabras de Gómez (2022), que al comparar en su obra última a los ciclos de formación docente inicial transcurridos en institutos superiores de formación terciaria, con los transcurridos en universidades nacionales; concluye que los primeros mantienen, desde sus orígenes a inicios del siglo XX, una orientación formativa centrada fervientemente en enfoques anatómicos, fisiológicos, biomecánicos, deportivistas e higienistas; todo lo cual converge en el pluridisciplinarismo conservacionista al que hizo mención Parlebas (2020) durante su análisis de la crisis de identidad de la educación física escolar (EFE) y los causales mayores que la provocan. Mientras tanto, en los ciclos de formación transcurridos en universidades, todo ese conservacionismo con constante proclividad a la confusión y dispersión parece haber sido superado por enfoques más vinculados con el análisis humanista e investigativo que tanto se reprocha a los institutos terciarios de formación docente (Gómez, 2022).

Ocariz Granja y Lavega (2020), en una publicación extraordinaria de algunas de las reflexiones epistemológicas más profundas y relevantes que dejó una entrevista realizada al maestro Francisco Lagardera en su condición de referente intelectual de la educación física mundial, dejó ver una en particular que cautivó mi atención a un punto en el que me sentí en la dicha de volver a leerla en esa pieza de tres o cuatro líneas, una y otra vez. Me cautivó su prosa al generar en mí una sensación de propiedad, es decir, de identificación con tal reflexión a partir de sentir que algo muy similar a lo que sintió paco Lagardera, también lo sentí yo luego de titularme en el instituto terciario presentado en este trabajo como la institución-caso de anclaje de estudio. Lagardera, en aquella entrevista, recordó y expresó que, durante sus primeros años de ejercicio profesional, los primeros textos publicados por Parlebas se convirtieron en una especie de faro epistemológico que orientaron y ordenaron su proceder cotidiano a partir del conocimiento praxiológico que por aquel entonces comenzaba apenas a resquebrajar la solidez heterónoma. Así, relató él mismo que esos escritos fueron su auténtica universidad al contribuir congruentemente en su formación docente disciplinar; puesto que solía sentir que su formación inicial en el INEFC de Lleida sólo había sido un “pobre bagaje” teñido con sutiles tintas humanistas.

De la misma manera que el erudito español, la disconformidad y sensación de tradicionalismo obsoleto que me transmitía a diario mi propia formación inicial comenzaron a surgir durante mi último año como estudiante terciario, a partir de incursionar autónomamente en la aventura praxiológica y su brillante manera de exponer los principales problemas del campo de la educación física y las posibles soluciones científicas a ellos, que requieren y requerirán siempre una apertura intelectual que habilite a posteriori un necesario cambio de

paradigma. He aquí que mi primera incursión investigativa en soledad en el marco académico de este trabajo final de grado, sea con el acento puesto sobre el ciclo de formación docente inicial ofrecido por la casa que me formó. La gratitud ética no me ha nublado los pensamientos críticos y reflexivos. Pues como afirma Horkheimer (1974), la crítica a lo ya establecido funciona como un dispositivo de emergencia que impide que las personas se abandonen a las imposiciones y creencias tradicionalistas de una sociedad cualquiera, pudiendo en el mejor de los casos identificar sus contradicciones (citado en Gómez, 2022).

Claro que la criticidad como virtud también puede y debe ser aplicada a las creencias e imposiciones propias de una micro sociedad, como lo son las instituciones legitimadas por el fuerte proceso de institucionalización. Pero, para todo ello, es previamente necesario el desarrollo y la agudización de un tipo de conciencia al que Gómez (2022) denomina como “crítica”, que se contrapone al tipo de conciencia ingenua que sólo se remite a la captación y memorización de datos y situaciones. Esta conciencia crítica promueve, entonces, la automática acción comprometida en pos de transformar las contradicciones en principios pertinentes, coherentes y congruentes.

Continuando, de las líneas argumentativas anteriores se distingue entonces, la premisa central de que el objeto de estudio asumido por este trabajo de investigación no es una mera casualidad, sino cuanto mucho, una verdadera causalidad derivada de la preocupante realidad académico-formativa que acontece en la actualidad durante el proceso de construcción de la profesionalidad docente en educación física en instituciones de carácter terciario no universitario.

En Argentina, según datos ofrecidos por Stahringer (2020), existen más de 150 instituciones que ofertan la formación docente para ejercer profesionalmente en educación física. Este caudal de ofertas institucionales, según el mismo autor, ha incrementado de manera abrupta y exponencial en las últimas décadas, aseverando lo que él ha denominado como la “*problemática curricular*”⁹ y aumentando el grado de dispersión y desconcierto que sólo acaba por perjudicar a las trayectorias de aprendizaje del estudiantado en plena formación. Pero no sólo eso, sino que, además, al seguir los aportes de Gómez (2022), damos cuenta de que el 80% de los y las profesionales de la educación física que desempeñan sus funciones pedagógicas en

⁹ Expresión utilizada por Stahringer (2020) para calificar el estado actual del sistema de formación docente inicial en Argentina en cuanto al marco curricular vigente y los notables desajustes que manifiesta entre los objetivos planteados, la selección y secuenciación de contenidos y la fundamentación pedagógica en muchos de los planes de estudio.

el actual sistema educativo argentino, se han titulado en institutos superiores de formación no universitaria. ¡He aquí el motor de la maquinaria fetichista de lo heterónomo!

En virtud de esas primeras aproximaciones estadísticas al escenario tumultuoso de la formación docente para el ejercicio en educación física, en especial, a la acontecida en el nivel terciario no universitario, por entender que se trata del ámbito académico que concentra la mayor parte de las matriculaciones y titulaciones por año calendario aquí en Argentina; se ha de entender a este momento histórico de la educación física nacional como un contexto en el que lo imprescindible pasa por el grado de apertura intelectual que el colectivo de profesionales de este campo logre desarrollar para poder comprender crítica y reflexivamente la importancia que evoca el conocimiento científico de origen praxiológico para el estado disciplinar actual de la EFE.

En el apartado predecesor, que se constituyó en una privilegiada antesala teórica del actual, se expusieron valiosos aportes epistémicos que tuvieron por objeto evidenciar la importancia irrefutable que comporta la concepción científica que tiene la Praxiología Motriz sobre la educación física en tanto práctica pedagógica necesitada de identidad, unidad, especificidad y científicidad, como bien lo ha expresado Parlebas (2020). Así, la comprensión de tal concepción produciría en el colectivo de profesionales un doble efecto: por un lado, una amplia apertura intelectual y, por otro, el despertar divino de la necesaria conciencia crítica; dos efectos cuya repercusión en el ámbito de la formación docente terciaria en educación física, se caracterizaría por destapar todas sus contradicciones, yuxtaposiciones y ambigüedades, propiciando la deconstrucción inmediata de la *maquinaria fetichista de lo heterónomo* que supone ser hoy cada institución terciaria de nivel superior; y proclamando finalmente la instauración de la revolucionaria Praxiología en el corazón de todo ciclo de formación inicial en educación física. ¡El sueño de Pierre Parlebas! Y el objetivo de quienes ya han atravesado por ese necesario proceso de apertura intelectual y viven el ejercicio profesional desde la conciencia crítica, dedicando grandes y sistemáticos esfuerzos investigativos a ello.

Pero de acuerdo con lo ya expuesto, a ese objetivo le antecede una precondition ineludible, fundada en la necesidad de conocer, comprender y analizar con profundidad y exhaustividad los componentes multidimensionales que hacen a un ciclo de formación docente inicial en educación física. Pues de esta manera, queda asegurada la exploración preliminar de ese terreno académico relativamente desconocido y poco frecuentado por las investigaciones en educación física. De hecho, según Gómez (2022), las investigaciones proclives a la generación de teoría fértil en torno a la formación docente han sido tema de interés sobre todo en las últimas dos décadas, quedando explicitada la necesidad de promulgar más estudios sobre este fenómeno

fundante. En especial, estudios que se atrevan a tomar como referencia epistemológica a la Praxiología Motriz para el análisis crítico de los procesos de construcción de la profesionalidad docente en EF.

En ese sentido último señalado en las líneas anteriores, este trabajo representa un primer intento por cubrir esa necesidad académica. En ese afán, ha dedicado el apartado anterior a la explicación fundamentada de los lazos dialécticos que mantienen la unión entre Praxiología y educación física, y a justificar la urgente necesidad de promover a la primera como el nuevo paradigma imperante y operante en los ciclos de formación inicial de la segunda. Seguidamente, este apartado procura sintetizar algunas de las características más influyentes y destacadas de dichos ciclos de formación, beneficiándose de la riqueza teórica que han dejado estudios precedentes sobre el tema a nivel nacional.

En Argentina, la instancia académica mediante la cual una persona forja su ser y saber docente pareciera, al menos en los últimos treinta años, haber cobrado una relevancia bastante significativa en tanto objeto de preocupación de diferentes estudios e investigaciones, sobre todo de la mano de la didáctica general. Se destacan, en Gómez (2022), los valiosos avances de autores y autoras como Allaud, Davini, Birgin, Dussel y Duschatzky (1997); avances causados gracias al estudio analítico de las relaciones emergentes entre diferentes dispositivos institucionales que atraviesan cualquier ciclo de formación docente, y que terminan por prevalecer en la construcción de la profesionalidad subjetiva de cada persona en formación.

Esos avances han posibilitado una visión mucho más innovadora de la formación docente en su estado más básico, deviniendo en un proceso readecuado y alineado a las circunstancias y demandas de una sociedad en constante porvenir. Sin embargo, en el hemisferio de la didáctica específica en educación física, la cuestión de la formación de sus profesionales pareciera representar un acontecimiento menor, que no despierta interés ni preocupación entre la cultura docente de este campo; o lo que es peor, no se deduce ninguna necesidad de avance o problema que merezca ser abordado científicamente en este ámbito académico al que Stahringer (2020), recordemos, ha señalado como el núcleo duro del problema de la especificidad disciplinar de la educación física escolar.

La desatención, por no decir desinterés académico y disciplinar, desde un punto de vista investigativo, ha socavado toda intención de estudiar y analizar críticamente los modelos y paradigmas que imperan y rigen el proceso de profesionalización docente en este campo, imposibilitando descifrar también el potencial transformador que tienen las propuestas de formación sobre el status académico y social de este campo del saber pedagógico. Así pues, ante esto, emerge la hipótesis de que esta carencia ha sido la principal productora del

pluridisciplinarismo conservacionista que han mantenido y mantienen las instituciones terciarias de formación docente en educación física, negadas según Gómez (2022) al espaldarazo humanista que necesita hoy toda práctica y todo discurso encausado en este campo educativo; instituciones aferradas, además, a enfoques anatómicos, fisiológicos, higienistas y deportivistas como principales doctrinas de formación.

En otras palabras, se trata de unas auténticas maquinarias fetichistas de lo heterónomo, tal y como se las ha definido con anterioridad. Por ello, al racionalizar la veracidad del dato que indica que estas maquinarias (instituciones terciarias) forman y titulan al 80% del profesorado en Argentina, es que resulta útil recuperar y ajustar a este contexto cultural la expresión de Lagardera (2007) al decir que la educación física aún se halla inmersa y atascada en la “premodernidad”, limitada a la superficialidad que supone la cultura hegemónica del paradigma del movimiento y aparcada en un rincón de los sistemas educativos de la gran mayoría de países en los que el conocimiento praxiológico aún no hace mella.

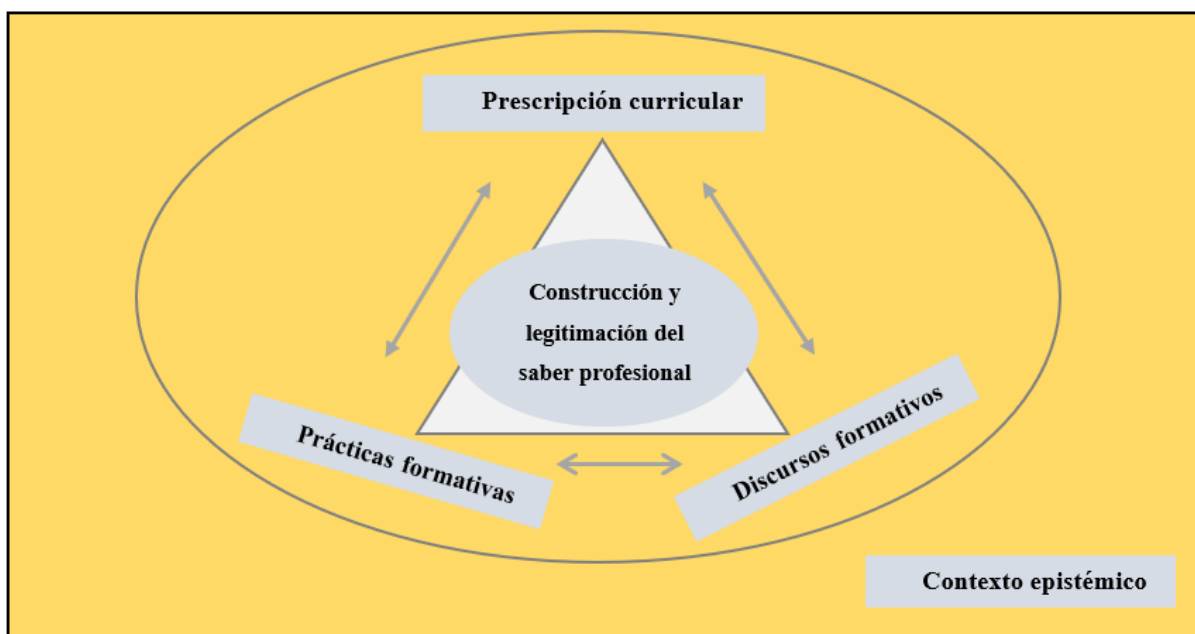
El empantanamiento en la premodernidad obsoleta, en el pluridisciplinarismo heterónomo, acontecido en las instituciones de carácter terciario, es sin duda producido directamente por la crisis de identidad disciplinar que padece la educación física, asumida como premisa fundante en este estudio. Pero no sólo eso, sino que, además, se trata de un patrón dinámico y crónico que opera siempre en el marco triangular e institucional de los tres aspectos concebidos como micro variables de estudio en este trabajo: *la prescripción curricular*, *los discursos formativos*, y *las prácticas formativas* que orientan y caracterizan todo proceso de formación docente que tiene lugar en el contexto de un instituto de nivel terciario como el que aquí se eligió como caso de estudio.

Es en el seno de ese triángulo institucional e institucionalizador donde tiene lugar la construcción y legitimación de la profesionalidad docente en didáctica de la educación física. Ese triángulo, cuyos vértices están representados por las micro variables puestas bajo análisis, se sitúa siempre dentro de los márgenes de un contexto epistémico (compuesto por condiciones sociales, políticas y culturales) que regula de manera continua su *modus operandi* en tanto construcción curricular y desarrollo de la currícula. Pues al decir de Gómez (2022), todo saber, en este caso profesional, es praxeológico dado que se trata de una construcción resultada de interacciones humanas contextualizadas social, política y culturalmente. Este contexto epistémico, para el autor argentino, ya no es visualizado como un mero espacio simbólico donde las personas construyen e intercambian significados, sino más bien como el terreno que forma parte de esa construcción e intercambio. Así, para Roux (2009) cuando se trata de grupos humanos, el contexto es el verdadero texto (en Gómez, 2022).

En cuanto al proceso de operacionalización de las micro variables en el marco del triángulo institucional, las mismas actúan siempre en un doble sentido al impactar unas sobre otras en mayor o menor medida, resultando en una conflagración de componentes que termina por repercutir en el proceso de construcción de la profesionalidad docente, sea de manera positiva o negativa.

Figura 3

Representación gráfica del "triángulo" institucional e institucionalizador (versión semifinal).



Se trata de un marco triangular que auspicia de base sobre la que se posan los tres componentes centrales y nucleares de todo programa oficial de formación docente; componentes que juegan un papel coyuntural en la construcción de la profesionalidad docente. En este estudio, esos componentes son tomados como micro variables, puesto que su estudio implica un análisis minuciosamente riguroso de su estado y de la forma en que impactan sobre el proceso de formación docente inicial.

El shock de impacto sobre la instancia académico-formativa puede acarrear, como se trajo a cuento previamente, consecuencias positivas o negativas, esto pensado siempre en el marco de una educación física atravesada por una severa crisis de identidad disciplinar, cuyo origen se encuentra en las instituciones de formación docente inicial. Es decir, ¿Se trata de componentes cuya composición y operacionalización durante el proceso formativo resultan en una vía de escape y superación de tal crisis identitaria? ¿O se trata, más bien, de elementos atenazadores

de la ambigüedad y de la obsolescencia que sólo agudizan cada vez más esa crisis de identidad disciplinar? Una respuesta primaria y muy superficial a esta cuestión, si se quiere, ha sido puesta de manifiesto en la expresión “*maquinarias fetichistas de lo heterónomo*”¹⁰, empleada para referir a las instituciones superiores no universitarias de Argentina que forman y titulan al 80% del profesorado especializado en didáctica de la educación física. Pues en ese sentido, la intención calificativa en el uso del concepto estaría afirmando verídicamente el planteo hecho en la segunda de las dos preguntas realizadas más arriba. Esto es, los tres componentes y su composición interna estarían, de alguna manera aún imprevisible, envalentonando el empantanamiento en la premodernidad de la disciplina, cuestión a la que aludió Lagardera (2007); promoviendo cada vez con más insistencia el pluridisciplinarismo heterónomo al que indirectamente hizo mención Parlebas (2020).

Gestionar la prescripción curricular en programas de formación docente inicial: crónicas de una cuestión modelizada

La cuestión referente a la prescripción curricular y su proceso de gestión ligado a posicionarla como el principio rector y fundante de todo proceso de formación docente, representa un acontecimiento ético y político cuyo tratamiento epistemológico exige máximo compromiso y rigurosidad, puesto que se trata de la creación de un documento público y normativo que alberga y prescribe los lineamientos curriculares que condicionarán y determinarán el modelo de profesionales docentes que se abrirán paso luego a orientar el aprendizaje y la conducta de tantísimas generaciones de personas, desde la infancia misma hasta la adolescencia; siguiendo la lógica que marque el proyecto ético sociocultural vigente.

Desde la perspectiva del triángulo institucional e institucionalizador, la prescripción curricular se presenta, cuanto menos, como el componente que marca la pauta general a seguir durante el proceso de construcción de la profesionalidad docente, tanto en la didáctica general como en la didáctica específica de la educación física. Su importancia trascendental estriba, fundamentalmente, en que desde allí se deriva todo tipo de discurso hegemónico y toda práctica que pretenda transmitir el saber disciplinar/profesional durante la formación inicial de docentes.

¹⁰ Concepto pergeñado y utilizado con el afán de calificar el enfoque paradigmático actual que mantienen las instituciones superiores no universitarias de formación docente en educación física en la República Argentina, dotado de un pluridisciplinarismo heterónomo que encuentra protagonismo central en los análisis anatómicos, fisiológicos, higienistas y deportivistas. Todas ellas, corrientes epistemológicas y prácticas sociales ajenas a la práctica pedagógica en educación física, pero que la atraviesan y la domesticar sin oportunidad de reflexión ni semantización (Gómez, 2022).

De hecho, Stahringer (2020) afirma que la tarea centrada en seleccionar y secuenciar las materias y los contenidos de la formación docente, comporta un procedimiento que exige, de las personas que lo ejecuten, altos niveles de responsabilidad social, tanto en el análisis previo del contexto epistémico donde se encuentre inserta la institución formadora, como así también en la decisión epistemológica referida al enfoque paradigmático que tendrá el ciclo formativo; todo lo cual, dice el autor mendocino, dependerá de un adecuado punto de anclaje que se tome como referencia inicial en cada una de las instancias mencionadas.

De acuerdo a los postulados de Stahringer (2020), al estado actual de la prescripción curricular en instituciones de formación docente de Argentina, le antecede una nutrida y rica historia cuya fundación encuentra ubicación en la década del 60, donde por entonces tenía plena vigencia la dirección de educación física a partir de las directrices del ministerio de educación nacional. En ese marco, la tarea de diseñar, prescribir y difundir los diseños curriculares superiores era encomendada a un selecto grupo de profesionales. Sin embargo, el flagelo allí era evidente al contrastar y enfatizar en la homogeneización de dichos diseños curriculares, carentes de lineamientos que se adaptasen a las configuraciones motrices que se concibiesen como referencia en el contexto epistémico de cada casa formadora, lo que bajo la interpretación de autores como Gómez (2022), produce una descontextualización de los aprendizajes propios de un proceso de identificación que todo futuro docente debiera atravesar como miembro activo de una comunidad endocultural específica.

Así, entre las décadas de 1960 y 1980 esos documentos curriculares con fuerte carácter homogeneizante fueron diseminados a lo largo y ancho del país, fustigando cualquier necesidad de adecuación sociocultural y consolidándose como modelos curriculares que hasta incluso, fueron tomados como referencia inobjetable por los primeros institutos de gestión privada que fueron emergiendo durante la época, y que, en palabras de Stahringer (2020), aún hoy se conservan como principios rectores en algunas regiones.

Prosiguiendo, se devela aquí un pequeño pero audaz intento de retroceder en busca de tomar el impulso idóneo que proyecte con fuerza este cuerpo argumental hacia el destino teórico al que pretende arribar. Para ello, iremos un poco más allá en el tiempo cronológico y situaremos la discusión a inicios del siglo XX, momento histórico donde nace la rica historia de la educación física argentina a la que hizo mención Stahringer (2020), a partir de la fundación del primer instituto superior de formación de docentes de la especialidad: el instituto superior N°1 “Dr. Enrique Romero Brest”. Institución formadora que aún hoy continúa por el camino de la formación docente inicial en la provincia vecina de Buenos Aires. El acento en esta cuestión está puesto sobre la institución mencionada, ya que fue adoptada como institución-caso por el

Dr. Raúl Horacio Gómez para desandar los estudios de caso pertinentes a su trabajo de tesis doctoral, cuyos análisis y resultados fueron distinguidamente relevantes para entender el fenómeno de los ciclos de formación inicial en instituciones superiores no universitarias, y el tipo de impacto que produce actualmente en el enfoque paradigmático de la educación física escolar y sus profesionales. Todo lo cual, fue retrabajado de manera brillante a posteriori por el mismo autor, y publicado en la obra que lleva el título *“El oficio de enseñar prácticas corporales y motrices. Un estudio sobre la trazabilidad del saber en educación física”*, publicada en el año 2022.

Para quienes tenemos corta experiencia en el ejercicio profesional de la educación física escolar, pero lo desempeñamos exclusivamente desde una conciencia crítica que nos induce un enorme compromiso ético y moral para con este campo pedagógico y su necesidad de evolución paradigmática a partir de dar cuenta de la existencia de su crisis de identidad disciplinar y de que el origen de la misma se halla en la formación docente inicial; la obra de Raúl Gómez ha significado un auténtico tesoro intelectual dado que refuerza las convicciones latentes acerca de la importancia capital que comporta para la disciplina el estudio del ámbito donde se forman y profesionalizan sus docentes.

Pero, además, y principalmente, nos introduce de manera ilustre en el conocimiento concienzudo del impacto que produce la prescripción curricular en el proceso de construcción de la profesionalidad docente; una prescripción curricular que en el cuerpo teórico de la obra es leída y entendida como un tipo de gestión procesada y concretada a partir de las posibilidades paradigmáticas que ofrecen tres modelos de gestión curricular diferentes, muy bien presentados y explicitados allí. De ahí la premisa inicial y sugerente de aceptar el proceso de profesionalización docente como un proceso modelizado por los cánones ideológicos de los modelos a expandir a la brevedad con gran impronta propia; modelos de gestión curricular que servirán de pantalla en el presente estudio de investigación, en el intento de descifrar qué modelo es el reinante en la gestión curricular practicada por la institución-caso de este trabajo: el instituto de formación docente continua en educación física de la ciudad de Viedma.

Para Gómez (2022), la gestión curricular se define a partir del tipo de trayectoria de aprendizaje que una institución formadora delinea y oficializa a través de su “malla curricular”¹¹; trayectoria compuesta por trayectos que toda persona que se encuentre en la corriente transitoria de su formación docente profesional debe seguir desde que hace su ingreso al centro formativo, hasta que egresa con titulación. Esos trayectos internos, según expresa el

¹¹ El término *malla curricular*, es una expresión que Gómez (2022) emplea para referirse al diseño curricular normativo y legitimador que establece las principales coordenadas curriculares y administrativas a seguir.

mismo autor, están condicionados y atravesados, al mismo tiempo, por distintos dispositivos académicos y curriculares que confluyen en una serie de políticas institucionales cuyo efecto residual termina repercutiendo sobre cada estudiante en formación, moldeando su propio recorrido subjetivo y determinando qué competencias profesionales ha de adquirir con más asiduidad.

Pero esos dispositivos académicos y curriculares no han de representar tan sólo políticas institucionales propias de una institución específica. Para Gómez en su estudio de caso, se han constituido en un conjunto representativo de atributos o descriptores que han tenido por objeto la caracterización deductiva de cada uno de los tres modelos de gestión curricular expuestos, en el marco de una matriz de datos compuesta por tales descriptores. Así, dicho esto, se enuncian a continuación aquellos atributos que servirán para develar el carácter notarial de cada modelo, al tiempo que contribuirán al estudio de la gestión curricular de la institución-caso aquí antepuesta.

Tabla 1

Enunciación de descriptores que develan el carácter de cada modelo de gestión curricular.

Punto de anclaje del programa curricular, es decir, en qué se centra la propuesta de formación docente: en transmitir conocimientos disciplinares, en fortalecer y desarrollar procedimientos de aprendizaje, o en el desarrollo de habilidades de investigación.
Cantidad y tipo de evaluaciones previstas.
Presencia o ausencia de un sistema de acreditación.
Grado de secuencialidad entre las materias y/o asignaturas.
Grado de flexibilidad de los contenidos al interior de cada materia y/o asignatura.
Variedad de opciones de entrada y salida al y del sistema.
Existencia o no de titulaciones intermedias.
Explicitación o no de políticas referidas a la formación permanente y a programas y/o cursos de postulación.
Prescripción o no de actividades culturales de índole general como parte del programa (transversalidad).
Tipo de organización académica interna (departamental, por áreas o campos).
Convenios y/o políticas que gesten actividades de investigación y extensión a nivel institucional.
Tipo de interacciones sociales entre los actores (docentes y estudiantes en formación) en espacios extra cátedra.
Formas de uso del espacio y el tiempo institucional (rigidez, estandarización, centradas en la materia, o centradas en las comisiones).
Grado de optatividad en el cursado de materias y/o asignaturas.
Existencia e implementación de propuestas de investigación y articulación pedagógica entre cátedras.

-El modelo centrado en la enseñanza disciplinar: Este modelo de gestión curricular, tal como lo anticipa su propia denominación, comprende a todas aquellas instituciones de formación docente cuyos planes de estudio centran su prescripción curricular en la enseñanza

y transmisión de contenidos puramente disciplinares, tanto en su faceta teórica como en su fase tecno-metodológica.

En palabras de Gómez (2022), en las instituciones cuya idiosincrasia institucional esté marcada por este modelo de gestión curricular, el plantel de docentes es considerado como un conjunto de especialistas en el tipo de conocimiento de especificidad disciplinar, cuyo objetivo se limita a la transmisión de saberes profesionales tecno-metodológicos a partir de la puesta en práctica de los lineamientos curriculares prescritos, y de la consecución de objetivos preconizados con anterioridad; lo que en cuyo caso, implicaría reproducir el paradigma de formación al que Zeichner (1983; en Gómez, 2022) denominó como “*comportamental*”. En otras palabras, aquí, lo que interesa es el verticalismo tácito en el proceso de transmisión del saber profesional en el contexto de un uso espacial y temporal rígido, donde el desarrollo de clases está basado en la exposición dialógica unilateral. Allí, la opinión de cada docente es concebida como una especie de discurso endiosado y cerrado, con absoluta veracidad e irrefutabilidad.

Otra característica distintiva de las instituciones cuya prescripción curricular se halla modelizada con esta ideología, según Gómez (2022), estriba en la falta de flexibilidad tanto en el nivel estructural interno de la malla curricular, como así también en el nivel micro de cada asignatura y sus contenidos, que se presentan como invariables de un año a otro, y a veces, de un lustro a otro.

Por el mismo andamiaje ideológico también se movilizan, enteramente, el tipo de evaluaciones que se prevén año a año. Se trata de instancias evaluativas entendidas como la mayor preocupación de docentes y estudiantes; instancias del tipo centrado en la competencia memorística necesaria para la apropiación de conceptos teóricos que luego son plasmados de manera mecánica e inconsciente, sin rastro alguno de la comprensión crítica y reflexiva siempre necesaria en todo proceso de aprendizaje. Así, el estudiantado en formación carece de pensamiento crítico-reflexivo y padece el “síndrome académico” del pensamiento racional-instrumental, que se focaliza en la obtención de una calificación numérica a la que aliena completamente del proceso evaluativo, siendo la “nota” lo que marca la pauta en la trayectoria personal de cada quien. Esto, luego es extrapolado y reproducido durante el propio ejercicio profesional de esas personas que supieron ser parte de un corpus de estudiantes en formación.

Por otro lado, este régimen curricular suele presentar también elevados grados de rigidez en la secuencialidad de las cátedras, a través de un “mapa curricular”¹² que incluso en muchas

¹² También conocido dentro de la diversidad de gajes que presenta la gramática académico-formativa característica de las instituciones de nivel superior, como “*régimen de correlatividades*”. Se trata de un dispositivo

ocasiones, no es democratizado ni dado a conocer al estudiantado ingresante a la trayectoria formativa; trayectorias que además, en este tipo de casos, no ofrecen alternativas en cuanto a ingresos y egresos del programa de formación, descartando todo tipo de titulación intermedia que impida poliformidad de ingreso y egreso.

Finalmente, la ideología adoptada por este tipo de modelo de gestión curricular no toma como prioridades a todas aquellas políticas o convenios interinstitucionales para la configuración e implementación de propuestas de investigación y extensión, siempre sustanciales, al decir de Gómez (2022), para inducir en el estudiantado la importancia de la investigación académica y de la formación permanente durante el ejercicio profesional.

-El modelo centrado en el aprendizaje del estudiantado en formación: Como contrapartida a la postulación del modelo anterior, y siguiendo las construcciones teóricas de Oliva Gil (1996), Gómez (2022) propone una segunda tipología de modelo de gestión curricular para las casas de estudios superiores donde se forman personas con aspiraciones de obtener la titulación para ejercer en el campo de la educación física escolar. Así, la ideología que identifica a este segundo modelo, viene a resaltar y satisfacer la necesidad de desarrollar y fortalecer procedimientos relacionados al mejoramiento de las habilidades cognitivas y sociales implicadas siempre en el proceso de aprendizaje del estudiantado en formación.

Las ideas propósito de este modelo, marcadamente distantes de la centralización en la transmisión de conocimientos tecno-metodológicos, defienden y comulgan las ideas protagonistas al interior del paradigma “*personalista*”, planteado por Zeichner (1983; en Gómez, 2022) en el origen de la problematización epistemológica de la formación docente. Esta cosmovisión, centra su interés en el grado de madurez personal alcanzado por cada persona en formación, puesto que de esta manera se sabe cuál es el nivel de conciencia desarrollada para la experimentación de vivencias asociadas a la práctica docente, entendida ésta como un factor clave en el proceso de construcción de la profesionalidad docente. De hecho, en palabras del mismo autor, tanto la experiencia inducida en la práctica docente, como la observación, constituyen principios rectores innegociables para el paradigma personalista, que entrelaza sus ideas con las del paradigma centrado en la “*maestría y artesanía en enseñanza*”.

Pues bien, al tomar como instrumento de análisis a la tabla que contiene al conjunto de descriptores, con afanes de develar las características de este modelo, identificamos a partir de

curricular que determina las trayectorias curriculares a recorrer por el estudiantado de manera lineal y correlacional. Opera también como un instrumento medidor del grado de flexibilidad/rigidez que presenta la secuencialidad de las asignaturas en el programa de formación.

los esclarecedores aportes de Gómez (2022) que se trata de una manera de gestionar la prescripción del currículo basada fundamentalmente en la utilización del espacio y del tiempo institucional de un modo más participativo, constructivo y horizontal. Es decir, se despoja a la sesión expositiva del centro de la escena formativa, para darle lugar a propuestas incitadoras del trabajo cooperativo y socializador.

Se trata también de un tipo de gestión curricular dotado de altos grados de optatividad, tanto en la preselección de asignaturas que le darán cuerpo estructural a la malla curricular, como en contenidos y propuestas prácticas a resolver en el desarrollo puro de las materias. En ese mismo sentido, también presenta mayor grado de flexibilidad en torno al régimen de correlatividades y la imposición de una lógica secuencial de las materias; lo que según Gómez (2022) promueve mayor justicia social al facilitar la adecuación del proceso formativo a las circunstancias de vida siempre subjetivas y desiguales que acontecen en cada persona. Además, moviliza la gestión y operacionalización de estrategias activas de cursado por parte del estudiantado en formación.

-El modelo centrado en la investigación: Este tercer y último modelo de gestión curricular a describir, sienta sus principios de organización y gestión curricular en las teorías derivadas del paradigma que tiende a orientar la formación docente hacia la “*indagación*”; se trata de uno de los últimos constructos paradigmáticos acuñados por Zeichner y extendidos en Gómez (2009). De esta manera, al rectorar los ciclos de formación docente inicial con estos principios ontogenéticos en la prescripción curricular, lo que se busca según Gómez (2022) es propiciar el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el estudiantado en formación. Asimismo, el foco se centra en estimular y mejorar sus habilidades de investigación sobre la acción pedagógica concreta.

Es posible vislumbrar en pronunciaciones hechas por Parlebas (2003; en Lagardera, 2007) la aclamación por la necesidad de una fuerte y profunda renovación paradigmática, de una auténtica revolución copernicana como bien lo ha expresado él mismo; una revolución y renovación tan bien ejecutadas que impacten sobre todo en las capas más reñidas de los programas de formación del profesorado, de manera tal que el conocimiento praxiológico sea ineludiblemente situado en el centro de la construcción de la profesionalidad docente en educación física. De hecho, de acuerdo con razonamientos expuestos por Gómez (2022), los aportes realizados al campo de la educación física por el conocimiento científico de la Praxiología Motriz, sobre todo los que refieren al estudio de las prácticas motrices desde la perspectiva estructural-sistémica, se presentan como una oportunidad inmejorable para

desanclar a este campo pedagógico de la premodernidad obsoleta, puesto que son capaces de proveer al estudiantado en plena formación saberes epistemológicos que habilitan al análisis comparativo de las distintas prácticas motrices a partir del conocimiento de su lógica interna, al mismo tiempo que permiten diseñar situaciones motrices pedagógicas cuyas estructuras lógicas y objetivos motores se adecúen a los propósitos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, y muy a pesar de las querencias del creador de la Praxiología, ya se ha estimado en instancias argumentales previas durante este trabajo, que para llegar a eso primero es necesario efectuar un proceso personal de apertura intelectual que habilite a posteriori ese necesario cambio de paradigma en torno al quehacer pedagógico propio del campo profesional de la educación física escolar. Es vital en este punto de la cuestión, reafirmar la importancia de desarrollar eso que Gómez (2022) ha llamado “conciencia crítica” sobre el estado de crisis actual que atraviesa la EFE.

Para favorecer el desarrollo de la conciencia crítica, tantas veces insistida aquí, tan sólo basta con estimular los pensamientos críticos-reflexivos que se hallan adormecidos al interior de cada estudiante en formación; lo que eventualmente y en el mejor de los casos, ocasionaría una inteligibilidad inmediata sobre las contradicciones y ambigüedades existentes en la manera de operar pedagógicamente en la educación física, a través de discursos y prácticas. Esto, motivaría esfuerzos loables para investigar esas formas de operar en el campo. Pues no se trata de proceder utópicamente idealizados, sino de acciones revolucionarias y fundantes que son posibles de realizar ya desde la formación inicial misma; y esto es posible de ejemplificar con la experiencia académico-formativa que personalmente he vivido durante mi último año de formación, momento determinado en el cual fui capaz de sentirme intrigado y atraído por la Praxiología Motriz y sus contribuciones sustanciales a la educación física, hecho que produjo el inicio de una apertura intelectual que me abrió paso a aquellos pensamientos críticos que se hallaban adormecidos en mi interior por tanta obsolescencia epistemológica, permitiéndome así emprender una primera investigación que, aunque aficionada, significó el primer paso de mi caminar por esta ciencia y sus maravillas. He aquí la potencialidad formativa que podría representar modelar la prescripción curricular de la formación docente con la ideología del modelo centrado en la investigación.

Pero en Argentina, según lo explica Villa (2002; en Gómez, 2022), la orientación institucional tradicionalmente adoptada por las instituciones formadoras de nivel superior no universitario, se ha dirigido en dirección opuesta a lo que marca como prioritario el modelo centrado en la investigación. El objetivo prioritario de este tipo de casas de estudio, ha sido y es formar docentes aportándoles habilidades prácticas basadas en el conocimiento empírico de

todo saber, que les permitan desempeñarse en el sistema educativo y también en el ámbito no formal que supone estar representado por instituciones deportivas y comunitarias. Así, con el acento académico-formativo puesto sobre el dominio técnico-metodológico de todo conocimiento práctico referido a la enseñanza de prácticas motrices, toda orientación institucional que se oriente a sacar provecho de la potencialidad formativa que representa la modelización curricular con tintes investigativos, queda radicalmente relegada y desestimada. Esto, en palabras de Villa (2002), se ve reflejado en la desproporción de recursos que este tipo de instituciones invierte entre el tipo de formación didáctico-pedagógica y el tipo de formación acentuada sobre principios humanistas, epistemológicos y de carácter investigativo; siendo el primer tipo de formación la prioridad absoluta.

Los principios ontológicos de este modelo de gestión curricular tan complejo, encontraron su origen en los estudios propios de la didáctica general hechos por Stenhouse (1991) y Elliot (1990). Principios especificados y localizados luego en la didáctica de la educación física a partir de los trabajos realizados en la cultura anglosajona por Kirk (1990) y Tinning (1990 a; 1991 b). Y posteriormente, fueron profundizados por Zeichner (en Gómez, 2022).

Al contrastar esos principios ontológicos del modelo, con la tabla de descriptores elaborada en Gómez (2022), es posible identificar con sencillez que se trata de una manera de gestionar la prescripción curricular caracterizada principalmente por su gran flexibilidad puesta de manifiesto en la secuencialidad de las materias y contenidos internos. Así, según afirma Gómez (2022) éste es el modelo de formación que demuestra contener mayores niveles de flexibilidad estructural en cuanto a la estructura general del plan de estudios, y en cuanto a la programación curricular microfísica propia de cada asignatura. Es decir, aquí el programa de formación inicial le resta prevalencia a la rigidez del régimen de correlatividades y deja éste de asimilarse como una secuencia lineal de materias a cursar obligatoriamente por el estudiantado, para comenzar a pensarse como una secuencia de deberes académicos a cumplimentar por dicho estudiantado. A su vez, los contenidos en la programación curricular microfísica de cada materia, se presentan como elementos flexibles tendientes a la modificación constante, de acuerdo a la orientación tomada en los proyectos de investigación consensuados entre estudiantes, docentes e institución.

El régimen de correlatividades como dispositivo normativo institucional, empleado para regular y administrar el grado de rigidez y/o flexibilidad existente en la secuencialización de las materias que componen el programa de formación, representa una cuestión de suma controversia y sensibilidad para la vida estudiantil en sí, puesto que como se ha señalado con anterioridad, en muchas ocasiones no suele ser democratizado y develado ante el estudiantado

al cabo del ingreso a la institución formadora. Este hecho, además de suponer el despertar de confusiones y desconciertos, atenta contra el buen tránsito del estudiantado por sus trayectorias de aprendizaje durante el ciclo de formación, deviniendo el régimen de correlatividades, finalmente, en un aparato burocrático inflexible y opresor.

El modelo de gestión curricular centrado en la investigación, en tanto, al suprimir la prevalencia de ese régimen normativo y su rigidez, allana el terreno académico-formativo para un programa personalizado y planteado por el mismo estudiantado; estudiantado que es concebido a la luz de este modelo como el centro del proceso de formación, donde al mismo tiempo se considera a cada docente como un experto investigador. De esta manera, los procesos de evaluación intracátedra según Gómez (2022), se enriquecen e innovan a partir de la autoevaluación como método predilecto, y del cualitativismo como principal preocupación de la evaluación.

Aunque se trata de un tipo de gestión curricular muy ligado a las propuestas de formación académica de grado o de posgrado en instituciones universitarias, Gómez (2022) asegura que su aplicación a procesos de formación docente inicial en instituciones de nivel superior, significaría el primer revés para el tradicionalismo heterónomo al que se acostumbra en el ámbito de la educación física. Y desde las pretensiones concebidas en este trabajo, consideramos a la Praxiología Motriz como una inigualable excusa para declinar definitivamente la construcción de la profesionalidad docente en educación física hacia este modelo que propende al pensamiento crítico-reflexivo.

Gestionar las intervenciones pedagógicas desde y hacia la formación docente: La escenificación necesaria de discursos y prácticas al calor del modelo epistemológico dominante

El moldeamiento progresivo y formativo del perfil docente con especialización específica en la didáctica de la educación física escolar, o, como se la ha pronunciado particularmente en el presente estudio, la construcción de la profesionalidad docente en este campo del saber entendida como un proceso plenamente modelizado, es una concepción adoptada en el epicentro teórico de la obra más reciente de Raúl Horacio Gómez (2022), y adaptada a los intereses y necesidades de este trabajo que, aunque diferente en cuanto a la perspectiva de análisis, guarda estrechas similitudes con aquella obra del autor argentino. Pues ambos estudios,

de linaje claramente etnográfico, exponen como principal preocupación el estado actual de los programas de formación docente inicial en educación física, especialmente los desarrollados en instituciones superiores no universitarias.

La concepción que se ha deslizado de un estudio al otro, como bien lo anticipa el título de este apartado, propone aceptar a todo ciclo de formación docente inicial en educación física como un proceso definitivamente modelizado. Esta modelización de dicho proceso, viene dada fundacionalmente por la fuerte configuración epistémica que recibe, en primer lugar, la gestión curricular de cualquier programa de formación docente durante su periodo de construcción y consolidación, o, mejor dicho, su periodo de institucionalización, como bien lo ha explicado Gómez (2022). Pues desde la perspectiva analítica de este autor platense, el proceso de institucionalización, es decir, de legitimación social, política y cultural por el que atraviesa toda institución, en este caso de formación docente, produce su reconversión en una especie de dispositivo dotado con un fuerte poder prefigurador que tiene la capacidad de preconcebir el perfil docente más deseable y aceptable por las características del contexto étnico.

Desde nuestra perspectiva analítica, bastante alineada con la de Gómez, interesa analizar y comprender sobre todo el fenómeno de la configuración epistémica y su papel influyente en la modelización de programas académicos de formación docente inicial. Y es que el proceso de avance en materia de institucionalización en una casa de estudios de nivel superior, encontrará siempre su punto de anclaje en la confección y oficialización de un currículum institucional que prescriba los saberes disciplinares y profesionales a construir luego en el proceso de formación de los y las futuras docentes. Es decir, todo parte de ese currículum institucional, de lo que Gómez (2022) denomina gestión curricular. Así, toda institución con esas características académicas que pretenda legitimar socialmente sus funciones facultativas, gestionará su prescripción curricular a través de la alineación de saberes y contenidos coincidentes con la realidad social, política y cultura imperante en ese lugar y en ese momento histórico dado. De esta manera, esas condiciones sociales, políticas y culturales terminan compaginando un contexto epistémico (en el sentido semántico piagetiano) que finalmente contextualiza y configura la gestión curricular emprendida por esa casa de estudios en su afán por institucionalizarse. He aquí entonces, un primer esbozo conceptual del fenómeno de *configuración epistémica*, sobre el que vale la pena aclarar que se trata de una configuración en el sentido modelizador, ya que tipifica, es decir, enmarca la prescripción curricular en un modelo de gestión curricular bien determinado e intencionado, a fin de sentar las bases ideológicas que favorezcan la formación del perfil docente más deseable y aceptable.

El fenómeno de la configuración epistémica en sí, originado a partir de la existencia de un contexto epistémico marco, remite al “triángulo institucional e institucionalizador” que se ha graficado y explicado más arriba (ver figura 3). Allí, quedó retratado cómo los componentes esenciales de esa triangulación operan en función de la construcción y legitimación del saber profesional dentro del marco de un contexto epistémico compuesto, a su vez, por las condiciones sociales, políticas y culturales antes mencionadas.

Ese proceso de construcción, legitimación y transmisión del saber profesional que tiene lugar durante el devenir de un ciclo de formación docente inicial, se ve siempre inmerso en las vicisitudes de un contexto epistémico compuesto, creemos desde aquí, ya no sólo por las tendencias sociales, políticas y culturales del momento; sino también por las tendencias paradigmáticas del campo del saber pedagógico hacia el que se orienta dicho ciclo de formación docente, tratándose en este caso del campo de la educación física escolar. Así pues, al tratarse de este campo del saber profesional, cuando hablamos de sus tendencias paradigmáticas debemos remitirnos siempre a las palabras de Lagardera (2022), aclarando que se trata más bien del conjunto de tendencias teóricas y conceptuales más recurridas al momento de fundamentar las prácticas de intervención pedagógica que se llevan adelante en la cotidianeidad escolar desde esta disciplina.

Así pues, a partir de aquí comienza a tomar forma inteligible la idea central que se intenta argumentar en este fragmento teórico, sobre todo al constatar que las condiciones paradigmáticas imperantes en la cultura profesional de una educación física situada contextualmente, al intrincarse con las demás condiciones conformantes del contexto epistémico, producen la configuración epistémica que termina modelizando la gestión curricular, es decir, la prescripción curricular de una institución formadora de docentes. Y, si bien modelizar la prescripción curricular (tipificar en un modelo) significa configurar el componente principal de un programa de formación docente de modo tal de preestablecer el perfil docente que se pretende formar, resta por analizar, aún, si sucede lo mismo con la gestión pedagógica de dicho programa académico-formativo.

El caso de la gestión pedagógica requerirá, como principio primero para su posterior análisis, del planteamiento criterioso de una serie de preguntas rectoras que auspicien de guía durante este análisis, ordenándolo y orientando a los lectores y lectoras hacia la comprensión sociocrítica de este suceso y sus implicancias en el seno de la formación docente inicial. En ese sentido, entonces, se trata de una guía compuesta por preguntas del tipo: ¿Qué significa gestionar las intervenciones pedagógicas desde y hacia la formación docente? ¿Qué es aquello que genera la pedagogización de una intervención, es decir, cuándo podemos afirmar que una

intervención en el ámbito escolar es decididamente pedagógica? ¿Y qué es aquello de naturaleza pedagógica que se debe gestionar al intentar formar docentes profesionales? ¿Quiénes deben gestionarlo? Y, en suma, ¿Qué es la gestión pedagógica en sí? ¿Existen modelos de gestión pedagógica, así como existen modelos de gestión curricular? ¿Acaso la configuración epistémica de la gestión curricular, repercute también en la gestión pedagógica de una institución formadora?

A modo de punta pie inicial, el meollo de la cuestión bajo análisis son las intervenciones de tipo pedagógicas que ocurren y se suceden durante el periplo de la formación académica inicial que reciben las personas que aspiran a titularse como docentes profesionales de la educación. Se trata de intervenciones emprendidas desde el interior de ese ciclo formativo, con el fin de orientar la construcción de la profesionalidad docente hacia el modelo demandado social, cultural, política y paradigmáticamente. A la vez, son intervenciones a las que le viene dado su carácter pedagógico a partir del grado de intencionalidad y capacidad que tengan, una vez en realización, de traslucir las relaciones existentes y necesarias entre los saberes considerados de especificidad disciplinar, y las cuestiones éticas y morales de una sociedad idiosincráticamente culturizada y politizada. El nivel de pedagogización de estas intervenciones dependerá, entonces, de la capacidad implícita que tengan para visibilizar ese entramado de relaciones. Así también lo aseguró Gómez (2022) al diferenciar con este mismo argumento al concepto de pedagogía, del de didáctica.

Son intervenciones pedagógicas gestionadas, en la formación de docentes puntualmente, por el profesorado que conforma el plantel de profesionales de la institución, responsable directo de orientar y enriquecer la trayectoria formativa de cada estudiante a través de cada una de las asignaturas competentes y sus programaciones y ejecuciones específicas. Es un tipo de gestión que el profesorado formador sólo puede concretar escenificando necesariamente sus dos recursos principales: el discurso formativo y la práctica formativa. Ambos recursos comparten siempre un origen epistemológico en común, es decir, hay siempre por detrás un modelo epistemológico determinado que les dio nacimiento y que, además, durante su aplicación, los sustenta con aportes teóricos y metodológicos; siempre y cuando persistamos en la acepción de epistemología acuñada por Piaget en su distinción epistémica-epistemológica.

El discurso y la práctica metodológica son los dos elementos de naturaleza radicalmente pedagógica que, al calor de un modelo epistemológico dominante, el profesorado formador debe gestionar en sus intervenciones sobre la trayectoria de aprendizaje del estudiantado en formación. Todo lo cual indicaría, a fin de cuentas, que, si el discurso y la práctica se despliegan al calor de un modelo epistemológico dominante, entonces la gestión pedagógica en sí también

estaría modelizada. Pues tal como ya se había predicho en las arcas de este mismo apartado, son el discurso y la práctica dos componentes del “triángulo institucional e institucionalizador” que se derivarán siempre de la prescripción curricular, ya que es ésta la que plantea la pauta general a seguir durante el programa de formación docente inicial ofrecido a la comunidad. Así, la modelización de la prescripción curricular tiene efectivamente repercusión inmediata sobre la gestión pedagógica, no quedando más opción, de esta manera, que aceptar al proceso de construcción de la profesionalidad docente en educación física, como un proceso absolutamente modelizado.

No obstante, resulta relevante a los intereses de este trabajo, puntualizar en la cuestión del discurso pedagógico-formativo de la docencia en general. En relación a esto, Bernstein (1997), quien estudió y analizó de manera rigurosa este objeto en distintos contextos, definió al discurso pedagógico como *todo registro epistémico de un conocimiento didáctico cualquiera*. Y prosiguió planteando la existencia de tres contextos bien diferenciados en donde se despliega ese discurso pedagógico, además de reproducirse acriticamente en muchas ocasiones, se podría añadir. Puesto así, son tres contextos académicos que el autor describe de la siguiente manera (en Gómez, 2022):

- *El contexto primario, donde se gesta el discurso pedagógico:* Se trata, en cualquier caso, de las instituciones donde se forma inicialmente la docencia, como por ejemplo la institución-caso de este estudio. Es en ese contexto donde, a través del diálogo permanente, se crean las condiciones epistemológicas y disciplinares necesarias para la subsistencia y legitimación de la profesión en sí, y también de la casa de estudios y su institucionalidad.
- *El contexto secundario, donde se reproduce el discurso pedagógico:* Aquí toman parte, según Bernstein (1997), los primeros niveles del sistema educativo de cualquier nación (nivel inicial, primario y secundario), junto a los equipos técnicos de construcción e interpretación curricular. Referimos aquí a la gestión y legislación curricular pertinente de estos niveles escolares.
- *El contexto recontextualizador:* Relativo a la cotidianeidad escolar acontecida en las diferentes instituciones educativas, y a la docencia en general que desempeña sus funciones pedagógicas allí mediante discursos portadores de una genealogía ideológica propia y bien determinada. Pero en este contexto, a diferencia de los primeros, se produce lo que Bernstein denomina “recontextualización” de esos discursos pedagógicos, es decir, la resignificación de los mismos a partir de un proceso de transposición

didáctica¹³ que coacciona, según Gómez (2022), a sus dos orientaciones posibles: la transposición descendente, encarnada en los mandatos socioculturales objetivados en el currículum que luego son transmitidos e impuestos a las nuevas generaciones humanas bajo el rótulo académico de “contenidos”; y la transposición ascendente, identificable en la demanda e intereses del mismo estudiantado y de las comunidades escolares en general que son planteados a la docencia, propiciando una especie de autocuestionamiento del propio discurso que desemboca en la renovación del mismo, en el mejor de los casos.

La coacción entre ambos tipos de transposiciones, en palabras de Gómez (2022), es un acontecimiento siempre necesario en todo proceso de educación humana.

A partir de esto último, representaría un hecho de gran relevancia disciplinar para la educación física escolar de la región patagónica, aventurarse a través de este estudio en un intento por descifrar y describir hermenéuticamente cuál es el modelo epistemológico dominante en la institución-caso que enmarca y condiciona la gesta de discursos pedagógicos que a posteriori reproduce la profesionalidad docente que allí se titula.

En la riqueza teórica ofrecida en su estudio, Gómez (2022) define a la gestión pedagógica a partir del conjunto de dispositivos académicos y pedagógicos que caracteriza de forma prevalente al plantel de profesionales formadores de la casa de estudios superiores. Para R. Gómez es un tipo de gestión que tiene lugar durante la programación y ejecución curricular microfísica en cada una de las asignaturas que componen la malla curricular, es decir, durante la organización y el dictado de cada una de ellas. Su análisis permite identificar y describir con exactitud la forma en que opera la institución modelizando las interacciones entre docentes y estudiantes a través de distintos dispositivos configuradores, tanto del discurso pedagógico como de la práctica metodológica.

Con la misma intención operativa y epistemológica expuesta en lo referente a la gestión curricular y sus modelos adyacentes, el tratamiento del fenómeno de la gestión pedagógica también supuso para Gómez (2022) la elaboración y presentación provisoria de tres modelos de gestión pedagógica que sirven, en primera instancia, como variables de estudio durante el

¹³ La *transposición didáctica* proviene de la concepción francesa “didactique”, y se presenta como un procedimiento de tipo didáctico que permite la adaptación de un saber disciplinar (erudito) a las condiciones políticas, sociales y culturales del contexto educativo local, volviéndolo un saber didáctico enseñable y aprehensible.

Para Gómez (2022), se trata de un proceso íntegramente institucional, institucionalizado e instituyente, cuyo desarrollo puede estar dado producto de la emergencia de dos tipos de problemáticas en la situación de enseñanza-aprendizaje: un problema epistemológico, o un problema de interacción social entre actores. En cualquier caso, para este autor se habilita, entre la emergencia de un problema y otro, un espacio donde se producen interacciones complejas que siguen orientaciones ascendentes y descendentes y van construyendo saberes.

proceso de análisis, identificación y descripción crítica del modelo epistemológico dominante que modela los discursos pedagógicos-formativos y las prácticas formativas durante el proceso de construcción de la profesionalidad docente llevado a cabo idiosincráticamente dentro de una institución-caso. Son éstos tres modelos referenciales los que adoptaremos también en este estudio para dar cuenta del estado actual del ciclo de formación docente inicial ofrecido por nuestra institución-caso. Sin embargo, para poder adoptarlos y adaptarlos a los intereses de este trabajo, es necesario primero poder distinguirlos, conocer aquellas notas epistemológicas que los diferencian entre sí y que dejan ver la esencia de cada uno. Y para ello, Raúl Gómez ha constituido y sistematizado una serie de descriptores que representan, ni más ni menos, que a los dispositivos caracterizadores de la gestión pedagógica que lleva adelante cada docente en el transcurso de la organización y el dictado de su materia.

Los descriptores serán presentados a continuación en la estructura organizativa de una tabla:

Tabla 2

Enunciación de descriptores que develan el carácter de cada modelo de gestión pedagógica.

Grado de flexibilidad de los contenidos en la programación curricular microfísica interanual.
Tipo de metodología empleada para la enseñanza y características del proceso de planeamiento didáctico.
Tipo de competencias implícitas y explícitas que se esperan del estudiantado.
Formas de comunicación adoptadas.
Estado de cantidad y calidad de interacciones entre las cátedras.
Tendencia positiva o negativa al uso e implementación de soportes bibliográficos e informáticos.
Concepción del proceso evaluativo al interior de la cátedra.
Tipos y características de espacios curriculares manifestados.
Nivel de integración interdisciplinar entre las cátedras.
Nivel de vinculación de la cátedra con el contexto social, político y cultural.

Ahora bien, resaltando sobre todo la importancia que tiene el segundo descriptor enunciado (tipo de metodología empleada para la enseñanza y características del proceso de planeamiento) para esta parte del análisis, pasamos a presentar y describir el carácter de cada modelo desde una perspectiva interpretativa propia. Estos modelos son una creación de R. Gómez (2022) a partir de considerar como punto de partida los aportes preexistentes de Oliva Gil (1996).

-El modelo tecnológico-comportamental: El origen etnográfico de este modelo de gestión pedagógica se remite, según Oliva Gil (1996; citado en Gómez, 2022), a los Estados Unidos de

Norteamérica, más precisamente a la prestigiosa universidad de Stanford. Allí, la abundancia de avances tecnológicos y soportes informáticos disponibles, ponía al alcance de la mano del profesorado formador la posibilidad de grabar las micro sesiones piloto de enseñanza pedagógica llevadas a cabo por el estudiantado, a fines de someterlas al análisis técnico y metodológico del mismo estudiantado en formación con el objetivo de reconocer aspectos con potencial de mejora y perfeccionamiento. Eso sí, se trataba de análisis centrados sobre todo en la capacidad de manejo de la sesión denotada en la persona que orientara su desarrollo, al tiempo que en las técnicas y métodos de transmisión del conocimiento empleadas. Se distingue aquí, entonces, un tipo de metodología de formación de docentes circunscripta al comportamiento de la persona durante el ejercicio de su práctica pedagógica en campo, es decir, una metodología sobre-preocupada por el comportamiento didáctico-pedagógico que partía del uso de los artefactos tecnológicos como base del análisis tecno-metodológico. He aquí las razones de la denominación del modelo en descripción.

Acorde a las palabras de Gómez (2022), éste es un modelo de gestión pedagógica que parte de una concepción de la formación de docentes centrada prioritariamente en la adquisición de saberes y habilidades profesionales técnicas y metodológicas. Desde aquí, las cuestiones de técnica y metodología puestas al servicio de la enseñanza empírica, son percibidas y proclamadas como un fin en sí mismo; y a ello han de dirigirse, aún en la actualidad, los programas de formación docente encuadrados en este modelo, mediante la fuerza del impulso imprimido por las prácticas formativas adheridas a enfoques empiristas y racionalistas¹⁴ de la enseñanza de la educación física que se llevan adelante en el marco del ciclo de formación inicial. Así, la adhesión a estas corrientes produce finalmente la formación de perfiles docentes con inclinación directa hacia discursos y prácticas pedagógicas de tipo empiristas y racionalistas que luego, post titulación, se reproducen generacionalmente en los contextos escolares de los distintos niveles de cualquier sistema educativo del mundo, contraponiéndose incluso a las necesidades propias de realidades muy distintas.

Si bien el proceder en educación física es empirista por naturaleza, y racionalista por las imposiciones de una escolaridad moderna que necesita constantemente validar su efectividad en lo social mediante el planteamiento y cumplimiento de objetivos que sean de fácil

¹⁴ Por un lado, la práctica educativa en educación física concebida desde un enfoque empirista, aspira a ser diagramada y desarrollada de manera exclusivamente práctica, por lo que el estudiantado se ve implicado en un tipo de aprendizaje basado fundamentalmente en la experiencia empírica que supone la participación en prácticas motrices.

Por otro lado, la misma práctica educativa pero vista desde un enfoque racionalista, aspira a ser desarrollada siempre de manera normativizada y con objetivos bien claros y definidos. Erase aquí lo que la hace una práctica pedagógica y no científica. (Gómez,2022).

contrastación; es al mismo tiempo un proceder en constante proclividad a perderse en el empirismo-racionalismo tradicional que lo ha caracterizado desde sus orígenes, advirtiendo así su distanciamiento de posturas más ligadas al desarrollo del pensamiento crítico y a la adquisición de habilidades investigativas del estudiantado durante la construcción de su profesionalidad docente. Es éste, entonces, un modelo epistemológico que, al imperar en dicho proceso de construcción, funciona como marco contextual ideal para la gestación de discursos pedagógicos y de prácticas formativas centradas principalmente en analizar y mejorar el comportamiento técnico del estudiantado durante su desempeño didáctico-pedagógico en sesiones simulacradas diseñadas y dirigidas al conjunto de pares que también se encuentra cursando ese proceso de formación. Es a través de este tipo de propuestas que el colectivo docente de una casa de estudios superiores, evalúa e incita la evaluación del desempeño de esa persona que orientara la sesión de ensayo, utilizando criterios como el “manejo del grupo”, la “claridad y eficacia en la explicación de consignas”, la “calidad y cantidad de intervenciones”, el “grado de motivación”, los “métodos elegidos para el abordaje de tales o cuales contenidos”, etc.

En ese escenario de evaluación analítica donde el diálogo cobra especial importancia para el intercambio de puntos de vista y opiniones personales, y en donde se apela de manera acrítica, en el caso de la región latinoamericana (Gómez, 2022), al registro narrativo y a las opiniones personales sin contrastación documental alguna; la perspectiva expuesta por el profesorado formador adopta sistemáticamente un carácter sagrado casi irrefutable por el estudiantado y su punto de vista. La palabra del profesorado pareciera volverse veraz tan sólo por el hecho de tratarse del profesorado.

Siguiendo con el análisis que hace Gómez en su obra sobre éste primer modelo de gestión pedagógica, se hace visible la correlación existente entre éste y el modelo de gestión curricular centrado en la enseñanza disciplinar. Pues en tanto el carácter de ambos modelos se presenta como similar, sobre todo en el tipo de comunicación unidireccional que se instaura entre docentes y estudiantes; es que vuelve a tomar fuerza la teoría relativa a que la configuración epistémica de la gestión curricular de cualquier tipo de institución de formación docente, repercutirá inexorablemente sobre la gestión pedagógica también, configurándola en el sentido modelizador de modo tal que el programa queda modelizado completamente. Y más de las veces, creemos desde aquí, esos modelos se perpetúan en el tiempo, rozando la obsolescencia.

-El modelo personalista: Se abre aquí, una descripción prolongativa de este segundo modelo de gestión pedagógica que, ya desde su denominación misma, manifiesta su distanciamiento

epistemológico del primer modelo presentado. Mientras que el primero nace en los aposentos epistemológicos de una concepción tecnocrática de la formación docente, con énfasis en la transmisión de saberes profesionales que tengan que ver con tecnicismos didáctico-pedagógicos y metodologías de enseñanza como el fin último y supremo. Éste segundo modelo, estrechamente emparentado, según Gómez (2022) con las teorías epistemológicas de corte hermenéutico, apuesta por un proceso de construcción de la profesionalidad docente que parta de una concepción interpretativa sobre el trayecto formativo.

El modelo personalista (Gómez, 2022), parte de la premisa inicial de que no existen personas iguales, por lo que tampoco existen procesos de formación idénticos, ni maneras calcadas de pervivir y entender ese ciclo de formación docente inicial. Se entiende desde este modelo que cada persona que inicia su formación profesional, lo hace con todo el peso de su historia personal construida a través de vivencias e interacciones sociales y culturales que van forjando una personalidad singular que convierte a ese ser (futuro profesional) en el ser idiosincrático que ha explicado Gómez (2012), caracterizado por determinadas conductas que lo vuelven divinamente único. Esta idea madre desde la que parte este modelo de intervención pedagógica, guarda de algún modo cierto parentesco filosófico y epistemológico con la visión parlebasiana proyectada en el concepto de *conducta motriz*. Un concepto que como bien ha explicado Lagardera (2021) conserva rasgos sistémicos al concebir a todo ser humano como un auténtico sistema inteligente, tan singular como indivisible, que cuando actúa en cualquiera de las circunstancias posibles de su vida, lo hace con toda la carga genética, orgánica, cognitiva, afectiva, social y expresiva; es decir, esta carga multidimensional es la que va pesando en la construcción de la biografía personal de cada ser humano, en su proceso de individuación desarrollado durante todo el ciclo vital.

Pues bien, resultan verdaderamente relevantes las similitudes halladas entre la visión parlebasiana y la idea rectora de este modelo personalista, puesto que el punto en común está dado por el objetivo de voltear la mirada hacia el ser humano en el ámbito académico-profesional de la educación física, algo perentoriamente necesario desde los estudios praxiológicos. Sin embargo, la Praxiología Motriz no está interesada en la construcción biográfica personal que ha hecho cada profesional de la educación física por considerar que es éste un elemento a deconstruir en pos de producir una actualización de discursos y prácticas pedagógicas; más bien, cree que la evolución en este campo profesional es una cuestión exclusivamente paradigmática. Mientras que, por su parte, el modelo personalista, dice Gómez (2022), a partir de las obras de Carl Rogers (1996) y de Abraham Maslow (1973) enfatiza por sobre cualquier otra cuestión, en la biografía personal de cada persona que inicia su proceso de

formación docente, caracterizándose por la utilización de métodos como el registro anecdótico, el discurso narrativo o el rol “playing” para poder acceder a las vivencias y experiencias de interacción de cada persona, donde según los principios de este modelo de gestión pedagógica, se hallan las habilidades y saberes profesionales a descubrir y analizar reflexivamente.

Es ahí, durante esas vivencias y experiencias escolares de interacción con lo social, lo cultural y lo político, donde cada ser humano va adquiriendo, según autores como Sacristán y Pérez Gómez (1992) Jackson (1990), determinadas técnicas de enseñanza que se internalizan, modos de intervenir modelizados ante situaciones específicas, y resoluciones de problemas cotidianos; al tiempo que va construyendo creencias¹⁵ y teorías sobre la vida escolar y sus actores. No obstante, ese sistema de creencias y procedimientos es aprehendido, en muchas ocasiones, a través de mecanismos de comprensión y de actuación que operan desde la inconsciencia. En tal caso, lo primero que se debe realizar en el trayecto formativo de cualquier persona que aspire a titularse como docente profesional, desde este modelo personalista, es acceder a ese sistema y semantizarlo de manera reflexiva, al mismo tiempo que se insta a la reflexión sobre la propia práctica.

Se trata de un modelo de gestión pedagógica cuyo enfoque epistemológico tiene gran proximidad con la corriente psicomotriz y con la corriente de expresión corporal. Este vínculo, vale resaltar, ha propiciado desde su concepción, el socavamiento definitivo del paradigma dualista fragmentador. Su enfoque epistemológico ha colaborado con la idea de dar importancia a los saberes corporales que cada persona lleva y trae consigo misma, dejando a un lado el tipo de comunicación verticalista unidireccional, y fomentando finalmente la puesta en revisión crítica de los discursos y prácticas pedagógicas de la educación física escolar, además de las misiones heterónomas que se ha autoencomendado este campo pedagógico, tales como la formación predeportiva, las intervenciones centradas en aspectos biomecánicos tecnicistas, la rehabilitación integral, o los abordajes profilácticos preocupados inapropiadamente por cuestiones anatómo-fisiológicas ajenas a la especificidad disciplinar de este tipo de educación procedimental.

-El modelo de investigación-acción: En los albores teóricos de este apartado, se ha acuñado de modo provisorio una conceptualización que da cuenta de la formación docente inicial como

¹⁵ Dice Gómez (2022), que la *creencia* es un absoluto estado de la mente que conduce a toda persona que se encuentre inmersa en él, ha considerar como verídico todo conocimiento o toda experiencia que tenga sobre un suceso o cosa. En cuanto esa creencia se objetiva, su contenido pasa a legitimarse y a afirmarse por medio de un enunciado lingüístico. Es claramente una actitud mental, a veces incluso, una actitud inconsciente.

un proceso formativo que modifica la visión primigenia del mundo, y habilita la posibilidad de una transformación de la realidad social imperante. Pero para que esa transformación de lo social sea plausible, dice Gómez (2022), la condición primera es que ese proceso formativo se oriente a la construcción profesional de docentes críticos y reflexivos, que sean capaces de cuestionarse y de cuestionar las condiciones impuestas por las instituciones en su constante intento por legitimarse y perpetuarse, como sucede en muchos casos con instituciones superiores de formación docente en educación física.

Conviene entonces, en este punto de la argumentación, trazar algunas líneas que definan cuáles son aquellos rasgos distintivos de la docencia crítica y reflexiva, qué significa ser docente con pensamiento crítico, dónde y a causa de qué se origina esa docencia que es crítica y reflexiva en su proceder, y, finalmente, las principales contribuciones que hace la docencia con este perfil a los procesos educativos en general.

Según Gómez (2022), la decisión de ejercer la profesionalidad docente desde una postura crítica y reflexiva, supone plantearse y replantearse el sentido de cada acción propia realizada cotidianamente, sea en el plano laboral o en el plano personal, puesto que de esta manera y en el mejor de los casos, se estará en mejores condiciones de reconfigurar y destituir esos comportamientos prefigurados y practicados por fuera del terreno de la conciencia crítica. He aquí de nuevo el concepto de conciencia crítica, tan reiterado durante este trabajo, y al que sólo se puede llegar luego de atravesar por un proceso personal de apertura intelectual. De hecho, afirma J. Dewey (1975) que la docencia reflexiva está caracterizada por rasgos que tienen que ver con la apertura intelectual y la sinceridad. Se trata pues, de profesionales que se replantean una y otra vez los supuestos y las consecuencias de las acciones, que no conformes con el cumplimiento de los objetivos pedagógicos del proceso educativo, se preguntan y repreguntan por los resultados y los métodos utilizados, asumiendo la responsabilidad de los mismos y reflexionando también antes, durante y después de la intervención pedagógica. (en Gómez, 2022).

Este tipo de perfil docente, caracterizado esencialmente por la mirada, el pensamiento y el proceder crítico-reflexivo que ha de tener ante su propio quehacer profesional y el contexto epistémico que lo enmarca y condiciona; es el perfil docente que necesariamente debiera de comenzar a configurarse en la trayectoria incipiente de la formación docente, para luego desarrollarlo y aplicarlo durante el ejercicio profesional y las instancias de formación permanente. Y es esto precisamente lo que este modelo de investigación-acción se propone desde la gestión pedagógica de todo programa de formación docente que lo adopte y lo ponga en práctica.

Se trata de un modelo epistemológico muy diferente a los dos anteriores, sobre todo porque nace oportunamente en medio de un contexto de erudición conceptual en el cual prevalecía la crítica a los otros dos por su evidente incapacidad teórica y metodológica de cuestionar y modificar la realidad imperante, por más injusta que ésta sea. Este último, en cambio, constituye una manera compleja y superior de gestionar las intervenciones pedagógicas desde y hacia la formación de docentes, estimulando y desarrollando sus pensamientos críticos en pos de utilizarlos como insumo en el despertar de una conciencia crítica que sirva como base para el fortalecimiento de sus habilidades investigativas. Así, planteado de esta manera, para Gómez (2022) se presenta con más claridad la posibilidad de que sea el propio estudiantado el hacedor del cambio y la innovación constante en su práctica pedagógica, incluido aquí también el discurso pedagógico. Pues para este autor, sólo la propia docencia, desde dentro, es capaz de modificar sus modos de actuación profesional, lo que implica contemplar e investigar la realidad contextual en la que actúa para luego modificarla y/o mejorarla en beneficio de los educandos y su aprendizaje.

No se puede separar didácticamente, ni por asomo, lo que está unido dialécticamente. Es decir, no puede abstraerse a la actuación profesional del contexto epistémico donde se despliega. En los procesos de educación humana, el contexto es el verdadero texto. Y para analizar y tender a modificar la realidad contextual imperante, será siempre necesario que la docencia esté dotada de las herramientas necesarias: el pensamiento crítico-reflexivo bien agudizado y las habilidades de investigación al servicio de las necesidades. (Gómez, 2022).

Es claramente evidente que este tercer modelo de gestión pedagógica es un sustrato del modelo de gestión curricular “centrado en la investigación”. Se complementan y se correlacionan formando un modelo homogéneo y coherente de modo tal que, en caso de coadyuvar en el seno de un programa académico de formación docente inicial, se presume que impactarían equilibradamente sobre los tres componentes del triángulo institucional e institucionalizador (ver figura 3), produciendo así una propuesta de formación innovadora y revolucionaria, basada en un modelo epistemológico centrado en la investigación sobre la acción a partir del desarrollo de una corriente sociocrítica; un modelo epistemológico que de acuerdo al estado de conocimiento casuístico, pareciera no ser tendencia ni predilección entre las más de 150 ofertas académicas para la formación docente en educación física de la República Argentina. Incluso, Gómez (2022) aseguró que, durante sus primeras inmersiones en el trabajo de campo de su estudio, logró descubrir a través de diferentes entrevistas a estudiantes en plena formación inicial, que la gran mayoría se siente más representado epistemológicamente por los enfoques de los dos modelos anteriores que el de este último.

Este evidente menoscabo sobre toda tradición académica que implique el ejercicio de la criticidad y de las cualidades investigativas, puede airearse explicativamente a través de dos teorías. La primera, impulsada por Elliot (1990; en Gómez, 2022), que entiende la inserción de este tipo de tradiciones académicas al ámbito de la formación docente inicial como un nuevo desafío a afrontar, dado el alto grado de complejidad comprensiva que presenta la tradición mencionada, desde su concepción misma hasta su aplicación, que supondría dejar de concebir a la docencia como un área especializada en las cuestiones didáctico-pedagógicas para pasar a concebirla como una agencia especializada en la investigación sobre la propia acción educativa.

Por su parte la segunda teoría, no muy alejada de la primera e impulsada por Perkins (1997), asienta su análisis sobre los cuatro niveles de comprensión en los que puede aventurarse una persona durante su trayectoria académico-formativa dentro de un determinado programa (en Gómez, 2022):

- *Nivel de comprensión situado sobre el contenido:* En este nivel inaugural, se hace foco en la comprensión del contenido por parte del estudiantado, mediante la operacionalización de competencias memorísticas que automaticen la repetición para la adquisición de contenido de tipo teórico-conceptual y práctico-secuencial.
- *Nivel de comprensión situado sobre la resolución de problemas:* En este segundo nivel, distinguido por su tono pragmático, lo que interesa es que el estudiantado se apropie de modos de intervenir específicos y de estrategias tipificadas para la resolución de problemas prácticos durante el desempeño didáctico-pedagógico.
- *Nivel de comprensión situado sobre el conocimiento epistemológico:* En este nivel por su parte, se prioriza por sobre todo que el estudiantado en formación ostente y emplee un sistema complejo de teorías y conceptos epistemológicos para fundamentar coherentemente las condiciones actuales del quehacer pedagógico en la especificidad disciplinar, en este caso, de la educación física escolar.
- *Nivel de comprensión situado sobre la investigación-acción:* Este último nivel de comprensión es, como se ha predicho, el más complejo. Su complejidad es la causa del rechazo y/o la resistencia, debido a la gran demanda de competencias investigativas y pensamientos crítico-reflexivos que deja caer sobre docentes y estudiantes para que analicen, cuestionen e innoven las condiciones actuales del quehacer pedagógico en educación física escolar.

A partir de este valioso aporte hecho por Perkins, Gómez (2022) infiere que la gran mayoría de los programas de formación docente inicial en educación física que se ofertan en territorio

argentino, se sitúan exclusivamente sobre los dos primeros niveles, al preparar a los y las futuras docentes del campo para futuros desempeños en ámbitos escolares y extraescolares, con altos dominios del conocimiento práctico de cualquier contenido disciplinar; pero en detrimento de todo bagaje epistemológico e investigativo, algo de lo cual carece ampliamente la cultura profesional de la educación física argentina, ya desde la formación inicial misma y sin reconocimiento alguno de los grandes beneficios que suponen los principios rectores de un modelo de investigación-acción, como bien ha señalado Villa (2002; en Gómez, 2022).

Los principios rectores de este modelo de gestión pedagógica presentado por R. Gómez, son precisamente los que le proveen identidad epistemológica propia al mismo a través de un conjunto de características específicas que terminan por develar su carácter. Estas características suponen, entonces:

- Situar al diálogo de tipo reflexivo, crítico y emancipador como el elemento central del ciclo de formación docente.
- Construir y legitimar el saber profesional a partir de la combinación intersubjetiva del saber popular y el saber científico; centrando los esfuerzos en la recuperación de la cultura corporal popular.
- Instruir a la futura docencia para que pueda percibir e identificar en los procesos educacionales, los significados sociales explícitos e implícitos. Pues favorecería una orientación educativa emancipadora que se proyecte hacia la justicia social como estandarte.
- Entender al estudiantado como un conjunto de agentes activos durante su trayectoria formativa, que participa democráticamente en el proceso de construcción del saber profesional, agudizando y expresando el pensamiento crítico-reflexivo en torno incluso, a la propia formación que recibe.
- Comprender y comunicar que la habilidad para enseñar, nace de la habilidad para investigar la realidad contextual que enmarca a la práctica educativa.
- Formar a futuros y futuras docentes para que sean capaces de distinguir los vestigios políticos, éticos, morales y sociales en el acto de enseñar-aprender.
- Orientar la construcción de la profesionalidad docente hacia la formación de un profesorado indagador e innovador de la práctica docente.

Este conjunto de condiciones vuelve al modelo de investigación-acción un modelo epistemológicamente complejo, desde un punto de vista teórico y también metodológico. Aun así, ante los ojos expertos y las palabras sabias de Parlebas en una entrevista que le realizó el

argentino Jorge Saraví en el año 2012, el presente y el futuro paradigmático del quehacer pedagógico en educación física hiende sus raíces en la investigación sobre la propia acción, es decir, sobre la misma práctica docente y los diferentes contextos que la envuelven y condicionan; también pasaría por la construcción e innovación epistemológica en tanto creación de teorías y métodos renovadores, por el planteamiento constante de hipótesis y su consecuente contrastación empírica (Saraví, 2012); todo lo cual sería más viable si los programas de formación docente en educación física adoptasen a este modelo complejo como el eje vertebrador del ciclo formativo, lo que al mismo tiempo supondría el advenimiento de una oportunidad inmejorable para anclar a la Praxiología Motriz como marco científico que funcione de soporte teórico y metodológico del modelo de formación centrado en la investigación. ¡La revolución copernicana en educación física hecha carne!

En este punto es posible considerar que este modelo de investigación (cuyo sustento sea siempre la Praxiología Motriz), tanto en su versión curricular como en su versión pedagógica, al tonificar y modelar por completo a un programa de formación docente inicial en educación física como el que se oferta en la institución-caso de este estudio, estaría provocando el estallido de la revolución copernicana presagiada por Parlebas (2020) que se encuentra pendiente según Lagardera (2021) desde hace 60 años en el mundo motricista de la educación física. Así, esta revolución impulsada en todo momento por la visión parlebasiana, favorecería también un necesario aumento en el grado de flexibilidad curricular expuesta sobre todo en los contenidos de la malla curricular de la institución; algo casi utópico en el dominio epistemológico de los otros modelos presentados anteriormente. De esta manera, si bien se estaría en condiciones de aceptar a la construcción de la profesionalidad docente como un proceso enteramente modelizado, también se estaría en condiciones de pensarla como un proceso re-modelable y renovable año tras año.

Sin embargo, pensar y escribir sobre revoluciones copernicanas o revoluciones paradigmáticas aquí en Argentina, pareciese devenir en una acción incompatible con la realidad actual de la cultura profesional y académica de la educación física de aquí. Una realidad cultural bañada de conservacionismo absoluto, donde el peso de las tradiciones heterónomas se hace carne en el quehacer diario del profesorado de este campo pedagógico atomizado y dependiente, inmerso en su crisis de identidad disciplinar cada vez más agudizada como consecuencia del perpetuado arraigo al paradigma del movimiento y al pluridisciplinarismo heterónimo que muestran conservar y defender las instituciones de formación docente en educación física. Este es el caso, precisamente, de nuestra institución-caso, donde a partir de un trabajo que sirvió de estudio preparativo y preliminar para el desarrollo de éste, se evidenció empíricamente que los

escasos saberes praxiológicos abordados durante el programa de formación que allí se ofrece, son reducidos y minimizados tan sólo a las materias que se relacionan con disciplinas deportivas, sean sociomotrices o psicomotrices. Hasta el año 2021, la Praxiología Motriz y toda la riqueza de su marco científico tenían poca preponderancia a nivel institucional y académico-formativo en la alta casa de estudios superiores de Viedma. De este modo, como bien lo predijimos en aquel estudio, la educación física argentina pareciese no poder excluirse del movimiento de vaivén transgeneracional que sufre entre el desconocer y el resistir a los aportes científicos de la ciencia de la acción motriz, tan modernos como necesarios en este punto de la crisis disciplinar (Gallego, 2024).

Finalmente, desde los aposentos teóricos de este trabajo final de grado, hemos de presentar y explicar otro postulado que bien puede favorecer y agilizar el entendimiento de los grandes beneficios que acarrearía para la cultura local de la educación física un proceso de revisión, actualización, innovación y remodelación de los programas de formación docente inicial que concluya en la reorientación paradigmática de los mismos a partir de la adopción y puesta en práctica de un modelo formativo centrado en la investigación y estructurado por los aportes científicos de la Praxiología Motriz. A través de dicho postulado teórico, pretendemos presentar a todo ciclo de formación docente inicial en educación física que se centre en la investigación, como un potencial *proceso dializador de la sustancia epistémica*¹⁶. Esto es, entonces, entender que del mismo modo que cualquier programa de formación docente puede ser modelizado curricular y pedagógicamente por el contexto epistémico y sus condiciones sociales, políticas, culturas y paradigmáticas a través del fenómeno de la *configuración epistémica*; también ese mismo programa de formación, a través del dominio epistemológico de un modelo centrado en la investigación, puede ser capaz de someter a esas condiciones imperantes del contexto epistémico a un arduo y crítico proceso dializador, mediante el cual esas condiciones sean analizadas, polemizadas y transformadas por los actores institucionales (docentes-estudiantes), de modo tal que ese estudiantado, próximo a convertirse en profesorado, se vea en condiciones de ejercer su quehacer profesional con sentido crítico, reflexivo y transformador de la realidad contextual dominante. Pues según Paulo Freire (1972), la posición correcta del ser humano docente no es tan sólo estar en el mundo, sino más bien con el mundo. (en Gómez, 2022).

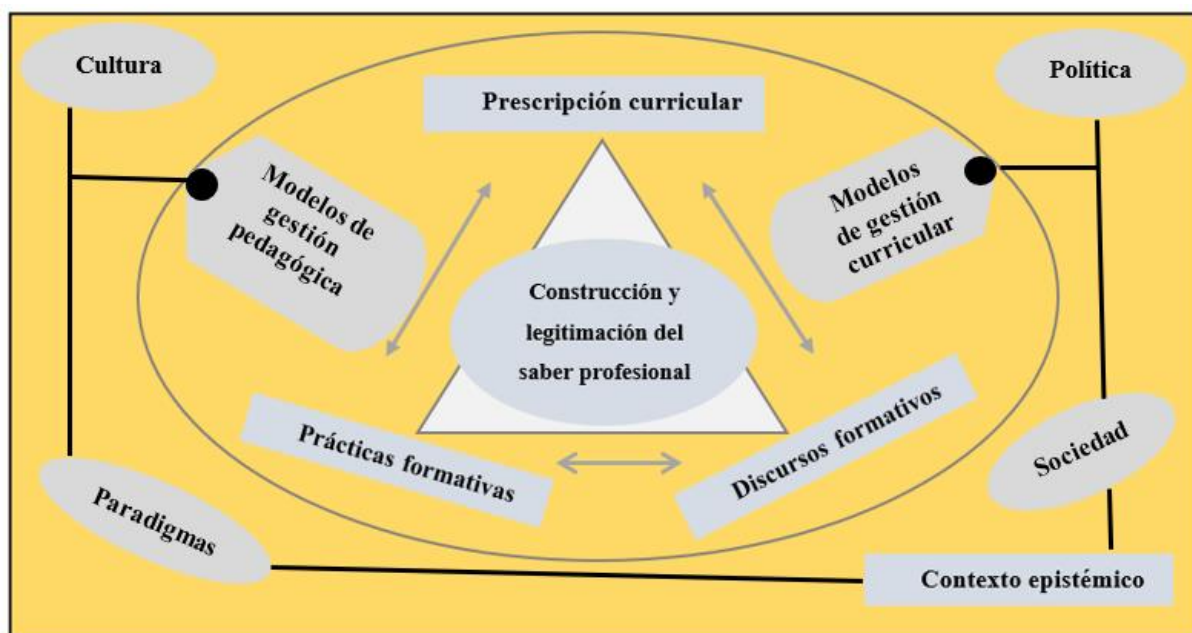
Ahora bien, a lo largo de todo este extenso apartado teórico se ha puesto de manifiesto, a partir de los magníficos aportes de Raúl Gómez, que los componentes estructurales del

¹⁶ El concepto de *sustancia epistémica* se asienta sobre la definición piagetiana del término “epistémico”, que afirma que los rasgos epistémicos de todo saber se constituyen por las condiciones políticas, sociales y culturales del contexto marco.

“triángulo institucional e institucionalizador” (prescripción curricular, discurso formativo, práctica formativa), aquí interpretados como las micro variables de estudio, se ven inexorablemente atravesados por un modelo epistemológico dominante, que viene de ser fundado en un modelo de gestión curricular y en un modelo de gestión pedagógica. De este modo entonces, la construcción de la profesionalidad docente, especialmente en educación física, ha de aceptarse como un proceso completamente modelizado. Pues a partir de estos postulados, resultaría útil a las pretensiones de este estudio, analizar y determinar cuál es aquel modelo epistemológico que rige el programa de formación inicial ofertado por nuestra institución-caso, tanto en el plano curricular como en el plano pedagógico.

Figura 4

Representación gráfica del "triángulo" institucional e institucionalizador (versión final).



2.3. Teoría específica de estudio

Continuación de un legado, hacia una pedagogía de las conductas motrices. Ese es el propósito primero de este trabajo de investigación con el que he decidido finalizar mis estudios en el programa de licenciatura. Luego de valorar y comprender lo que el gran sabio francés Pierre Parlebas y su visión han generado en mis hábitos de pensamiento y de acción pedagógica, he comprometido el resto de mi vida profesional y académica con la tarea de continuar

interpretando, desarrollando y expandiendo su brillante legado científico y pedagógico. ¿Y es que para qué sirve la investigación científica, si no es para mejorar la vida de la civilización humana en el magnífico planeta tierra que habita? El gran maestro praxiólogo y su incomparable e inagotable creatividad, han mostrado el ejemplo de ello una y otra vez. Sus cuantiosos y valiosos estudios científicos en Praxiología Motriz se han propuesto desde siempre, optimizar el bienestar integral de la especie humana, legándole a los procesos educacionales de esta especie su creación más beneficiosa y potenciadora, la ilustre *educación de las conductas motrices*. Nadie, absolutamente nadie (Lagardera, 2021), ha podido ser capaz de crear algo tan maravilloso y revolucionario para la vida de la civilización humana en todo el planeta, siendo capaz de alejar a dicha civilización de todo ambiente de rivalidades, violencia y malestar social.

¿Hasta qué punto de este crítico siglo XXI podrían, la educación general y el cuerpo pedagógico de la educación motriz y sus centros de formación docente, desconocer e ignorar la rica existencia de este legado y sus principios ontológicos tan valiosos para el capital humano? ¿Cuánto tiempo más la educación humana seguirá soportando en sus entrañas al virus generado a cusa de consumir el producto vencido y caducado llamado “educación física”? ¡Hora de despertar! ¡Hora de sanear y renovar la educación motriz! ¡Hora de la Praxiología Motriz! ¡Y hora de la pedagogía de las conductas motrices en los centros de formación docente y en la escolaridad de este siglo XXI!

2.3.1. Una teoría específica en reemplazo de la educación física: Conociendo a la pedagogía de las conductas motrices

El emplazamiento perpetuado de la decimonónica “educación física” en los servicios de la educación general de la humanidad, lleva ya más de dos siglos de vigencia ininterrumpida. Su permanencia es ya una mera resistencia, sostenida por los principios hegemónicos y caducados del tradicional paradigma del movimiento. Continuar discursando y actuando dentro de los márgenes epistemológicos de la tradicional educación física es, sin lugar a dudas, mutilar la realidad vital del ser humano entendido como el centro de todo proceso educativo, reducirlo a la condición de máquina reproductora de técnicas y gestos preconcebidos, tal y como apuntalara

el genio de Parlebas prologando una obra introductoria a la ciencia de la acción motriz. Esa es la consecuencia desmedida de seguir razonando en términos de cuerpo y movimiento. (Lagardera y Lavega, 2003).

Ese emplazamiento perpetuado requiere de un reemplazamiento renovado que suponga ser algo más que una vana aplicación de la física a la educación, como bien lo planteara Lavega (2018). En el fondo de la cuestión, se hace mención al reemplazo de un paradigma por otro, de una teoría por otra, de un cambio de perspectiva epistemológica que permita descentrar las acciones educativas de los productos finales visibles y superficiales, para recentrarlas en los agentes productores y sus procesos complejos y sistémicos de producción invisibles a la mera observación, sólo apreciables por la interpretación del observador que agudiza su capacidad semiótica para develar los signos y rasgos repletos de información vital que parece que no están, pero siempre están ahí, implícitos en cada acción, en cada comportamiento capturado por el paneo del ojo.

Ya lo habían precisado Lagardera y Masciano (2011), no es el cuerpo el que se educa, tampoco el movimiento, ni mucho menos la motricidad. Desde una perspectiva compleja, es decir, holística y sistémica, es toda la persona como sistema inteligente la que se educa a través de la optimización permanente de sus conductas motrices: ¡El concepto clave de este nuevo paradigma revolucionario, de esta nueva teoría específica de la educación motriz! *La educación de las conductas motrices* ha llegado.

Cuando una persona participa de una situación motriz que se le presente, al actuar motrizmente e implicarse en ella, es toda su vida entera la que se ve afectada y convocada. Toda la persona, de manera unitaria y global, queda comprometida con el proceder práxico que demande la situación planteada. Pues la piel capta y almacena las principales percepciones táctiles, los músculos y huesos manifiestan las sensaciones de debilidad o fortaleza, las piernas acumulan las sensaciones producidas por los desplazamientos praxiomotrices, los riñones perciben y gestionan los cambios de temperatura corporal, y el corazón se expande en el pecho impregnando las acciones exteriores de afectividad, de emociones y sentimientos contenidos o provocados por la vivencia encarnada. (Lagardera, 2007).

Conocer y comprender a la *pedagogía de las conductas motrices* implica, como primera medida, asumir el nuevo paradigma que ha desarrollado la especificidad de la Praxiología Motriz a través de la teoría de la acción motriz, las tres nuevas áreas de la educación motriz. Se trata del gran legado monumental que ha dejado a la civilización humana la creatividad científica del maestro Pierre Parlebas. Subyace aquí la enorme responsabilidad de continuar con ese legado, como se pretende en este trabajo final de grado. El trabajo que hay por delante

es arduo y extenso si se quiere divulgar a la Praxiología Motriz por todo el planeta, dijo Lagardera en una eventual entrevista que le realizaron en plena pandemia. (Lavega y Ocariz Granja, 2020).

En los primeros trazos de este nuevo siglo XXI, docentes e investigadores de vanguardia mundial como F. Lagardera y P. Lavega ya anunciaban el gran asombro que pervivían al constatar que la profesionalidad docente de la educación física a nivel global, ni siquiera hacía el esfuerzo por extender sus brazos para aferrarse intelectualmente a la noción de *conducta motriz*, algo que a criterio de ambos autores revestiría carácter de revolución no sólo en la especificidad disciplinar del campo de la educación física, sino y sobre todo, en la educación general contemporánea. De hecho, estos mismos autores (Lagardera y Lavega, 2005) insistían por aquellos años con una incansable pregunta: ¿Cuánto tiempo más hay que esperar para que se efectivice una revolución paradigmática en la educación física mundial a manos de la *pedagogía de las conductas motrices*?

A poco de cumplirse con exactitud veinte años desde que Lagardera y Lavega (2005) presentaran y fundamentaran a la educación física como una auténtica pedagogía de las conductas motrices, y en pleno cumplimiento del aniversario N°23 de la publicación en español de “*Juegos, deporte y sociedades: Léxico de Praxiología Motriz*” de Parlebas; la pedagogía de las conductas motrices es, aún, al menos en la Patagonia Argentina, un objeto no identificado. Leer, comprender y aplicar a Parlebas son procedimientos intelectuales y epistemológicos cuya existencia pareciera no tan sólo desconocerse por una parte de la comunidad docente de la educación física en este punto geográfico del planeta, sino que peor aún, son procedimientos que parecieran calificarse como prescindibles por otra gran parte de la profesionalidad docente perteneciente a este campo pedagógico.

Leer, comprender y aplicar a Parlebas deberían de constituirse como quehaceres diarios en la vida profesional de las y los educadores de la motricidad humana, en el ABC de la cultura profesional de la educación física del siglo XXI. Sin embargo, la cultura profesional de la educación motriz aquí en territorio argentino parece aún no admitir ni contemplar la posibilidad de incorporar estos atributos a su confuso y disperso sistema de creencias y teorías implícitas, puesto que al incluirlos se avanzaría en contra de la misma naturaleza cómoda y conservacionista que ha caracterizado y caracteriza a esta cultura profesional ya absurda y caducada. Es ese círculo vicioso e infinito que gira en torno a la tradicional “educación física” y todo su blindaje conservacionista, el principal obstáculo del espíritu revolucionario que contienen algunos pocos y algunas pocas en el cotidiano de su ejercicio profesional. Es por ello que, siguiendo a Lagardera (2021), 50 años después de su brillante creación la pedagogía de las

conductas motrices es una revolución pendiente en el mundo de la educación escolar sistemática.

¿Cuánto tiempo más la educación humana seguirá soportando en sus entrañas al virus generado a causa de consumir el producto ya vencido y caducado llamado “educación física”? Pues la primera certeza que se esgrime ya no estriba en un triste y acrítico resistir, sino que lo hace en la modificación entusiasta y crítica de hábitos de pensamiento y de acción. Y es que voltear la mirada hacia la educación de la motricidad humana desde los principios ontológicos y epistemológicos del paradigma de la *pedagogía de las conductas motrices*, demanda sistemáticamente un necesario cambio en los hábitos de pensamiento y de acción de la docencia.

La extraordinaria y ágil visión parlebasiana que ha visto por primera vez la luz del mundo sobre finales de la década de 1960 en los principales textos de Parlebas, perfectamente reinterpretada en las publicaciones de sus más cercanos seguidores: Lagardera y Lavega (2003); Lagardera (2007); Lavega (2007); Lavega (2018); Lagardera (2021); ha concebido solventemente al concepto de **conducta motriz** como el nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI, cuyo tratamiento didáctico y pedagógico ha de significar un reto tan desafiante como necesario para el ámbito de la educación física escolar (EFE) y para quienes ejercen sus funciones facultativas dentro de éste ámbito educativo.

El concepto de conducta motriz es, ante todo, una construcción teórica de origen científico que se define a partir de una estructura de componentes abstractos e interdependientes producidos en la pervivencia subjetiva de un ente sistémico que los organiza, los optimiza y los expresa de modo unitario, infinito y singular a través de actuaciones motrices sistemáticas.

La conducta motriz como constructo teórico, le debe su gran capacidad de innovación científica, pedagógica y humanística a tres de sus principios ontológicos fundamentales:

- a. Su principio sistémico: Es decir, se trata de un constructo teórico de condición sistémica, puesto que entiende a todo ser humano inmerso en su realidad vital como un original sistema inteligente que acciona y reacciona como una unidad de significación mediante su motricidad inteligente, aunque se estimule preponderantemente (Lagardera y Lavega, 2005) sólo a uno de sus componentes estructurales, es decir, a una sola de las dimensiones de su personalidad. Es así, pues, que la conducta motriz como noción sistémica responde a la totalidad del ser que actúa, a toda esa magnífica síntesis unitaria de acciones significativas, o, como bien lo ha señalado Parlebas (2001), al significado actuado y corporeizado (en Lagardera, 2021).

La condición sistémica que ciñe a la noción de conducta motriz, creada en las profundidades del ámbito específico de la motricidad de la mano de la Praxiología Motriz, ha tenido lugar gracias a la teoría general de los sistemas y a la visión sistémica de la vida acuñada por Bertalanffy (1986), que al migrar y aplicarse, esta última visión, en disciplinas científicas relacionadas al estudio de la antropología cultural y la motricidad humana, como es el caso de la Praxiología Motriz, forjó a ciencia abierta la concepción de todo ser humano como un auténtico y singular sistema inteligente, dotado y caracterizado por una conducta multidimensional y personal determinada, habitualmente exteriorizada a través de la motricidad que, por ser parte de la cotidianeidad de la vida de ese ser y permitirle resolver problemas de distinto índole (Lagardera, 2021), deviene también en una motricidad inteligente.

Es así que, a partir de adoptar y aplicar este enfoque sistémico de la vida humana en sus estudios científicos, la ilustre Praxiología Motriz apuntalada por Pierre Parlebas, comenzara a encausar el caudal de conocimientos científicos hacia el ámbito educativo de la educación física, dotándola sobre todo de un gran sentido de pertinencia epistemológica y de coherencia y congruencia pedagógica; especialmente a partir de concebir a las personas que protagonizan los procesos educativos como nobles *sistemas inteligentes* cuya calidad de vida personal puede y debe ser mejorada y optimizada por pedagogos y pedagogas que influyan de manera educativa en sus conductas motrices (concepto también sistémico) a través del diseño y proposición de situaciones motrices congruentes, entendidas también a su vez como originales *sistemas praxiológicos*.¹⁷

De la mano científica de los conocimientos praxiológicos fundados en la perspectiva compleja del paradigma sistémico-estructural, la educación física escolar (EFE) y toda su comunidad docente adquieren los fundamentos epistemológicamente pertinentes para justificar el proceder educativo del área de modo tal que éste sea creíble, coherente, congruente, pertinente, sustentable y rentable en términos de capital humano.

El ejercicio de la docencia en el campo de la educación física debe ser llevado a cabo a fuerza de un riguroso marco científico que lo respalde con especificidad, y es necesario que la cultura docente de dicho campo lo comprenda y lo aplique; pues la dinámica social de las sociedades actuales debe conmovernos y movilizarnos intelectual y procedimentalmente para asumir de una vez y para siempre que ya no estamos en posición de continuar durmiendo el sueño de los

¹⁷ Desde la especificidad de la ciencia de la acción motriz o Praxiología Motriz, se denomina *sistemas praxiológicos* a toda situación motriz (sea de tipo deportiva, lúdica, expresiva, introyectiva o de adaptación a entornos naturales), cuyos componentes estructurales internos y su constante interacción entre sí, permitan la activación y personificación del sistema en la dinamización encadenada de las acciones motrices preconizadas por sistemas inteligentes partícipes de dicha situación motriz.

justos en las comodidades conservacionistas de las creencias y teorías costumbristas de la anticuada “educación física”.

Convertir a la tradicional educación física en una apropiada *pedagogía de las conductas motrices*, dicen Lagardera y Lavega (2005), no es sólo cuestión de una erudición intelectual, sino que también es cuestión de actuar pedagógicamente en pos de intervenir sobre toda la esencia humana en su totalidad para conocer la verdadera realidad vital de la persona y mejorarla de modo sustentable y personal. Pero para efectuar un procedimiento de ese calibre, es necesario que en primer lugar se asuma a la conducta motriz como el nuevo objeto de estudio y desarrollo del campo pedagógico de la educación física, lo que consecuentemente conducirá a comprender que la conducta motriz es un concepto sistémico enclavado como el punto focal de la esencia humana, es decir, es la esencia humana en sí, puesto que sintetiza a las dimensiones de la personalidad que ya han sido enunciadas y explicadas con anterioridad en este tratamiento teórico: dimensión cognitiva del viviente humano; dimensión afectiva; dimensión social; dimensión motriz; dimensión orgánica; dimensión expresiva.

Educar y optimizar la conducta motriz es, en definitiva, optimizar cada una de estas dimensiones de la personalidad del viviente humano; ¡es centrar la educación motriz sobre la propia persona, al fin! ¡una educación física científica con objeto de estudio propio que mejora la vida las personas desde las profundidades subjetivas de cada personalidad, vaya manera de hacer realidad el sueño disciplinar de las juventudes profesionales que se han dejado encantar por la Praxiología Motriz!

Una educación física que abandona las trivialidades del paradigma del movimiento para posarse sobre las riquezas del paradigma sistémico-estructural, no sólo está en condiciones de ser asumida y valorada como un área de conocimiento eminentemente humanista en este siglo XXI, sino que sobre todo, al asumirse y consolidarse como una pedagogía de las conductas motrices humanas, está destinada a realizar aportes verdaderamente relevantes y significativos al capital humano de las sociedades contemporáneas, por lo que pasaría a coronarse definitivamente como un campo del saber pedagógico vanguardista de la educación general.

Una de las riquezas que ofrece el paradigma sistémico-estructural, aceptado ya de manera contundente por la comunidad científica mundial (Lagardera y Lavega, 2005), estriba en la concepción de las personas como sistemas inteligentes a partir no sólo de la portación de una conducta motriz sistémica, sino también a partir de los atributos que contrae ese sistema que desarrolla inconscientemente su inteligencia todos los días, actuando como un sistema (Lagardera y Lavega, 2005):

- **Abierto**, en constante interacción relacional con el entorno físico y el entorno social, intercambiando información y energía que posibilita mejorar la relación consigo mismo.
 - **Adaptativo**, ya que se somete continuamente a situaciones vitales que implican una regulación de sus conductas motrices en pos de adaptarlas a las demandas emergentes para luego sí cumplir con el objetivo propuesto.
 - **Codificativo**, siendo capaz al protagonizar su propio proceso vital, de crear y emitir mensajes y signos de diversa naturaleza con el fin de establecer un tipo de comunicación específica y clara con el entorno social circundante.
 - **Proyectivo**, explorando las características de todo entorno de actuación para dominarlo y utilizarlo en función de las propias necesidades.
 - **Introyectivo**, al hacer uso de una cualidad que sólo la especie humana tiene la fortuna de ostentar en su naturaleza existencial. Se trata, pues, de agudizar el nivel de consciencia sobre el desarrollo del propio proceso vital, es decir, de la misma vida; concientizando sensorialmente la pervivencia y la evolución de las propias conductas motrices al calor del paso del tiempo.
- b. Su principio de abstracción: La conducta motriz, además de ser un constructo teórico distinguido por su vocación sistémica, también es un concepto que se distingue por su naturaleza exclusivamente abstracta. Esto es, saberse ante el mundo como un objeto cuya presencia o influencia resulta improbable con la simple observación directa. Tampoco se presenta como un objeto contrastable a través de la palpación, es decir, no responde a lo tangible, como bien puede hacerlo cualquier objeto físico del día a día cotidiano de una persona.

La conducta motriz, como noción abstracta que es, se crea en el espíritu de aquella persona observadora que, además de observar, emplea esfuerzos por interpretar y deducir los hechos que se desprenden de una práctica motriz determinada, protagonizada por practicantes que actúan en un marco de relaciones consigo mismo, con los demás practicantes y con el entorno físico. (Parlebas, 1978; 2017, pág. 344-345; en Lagardera, 2021).

A través del modo habitual y consolidado que tiene un individuo humano de relacionarse consigo mismo, con otros humanos y con el medio físico ocasional que se le presente, se puede ser capaz de descifrar los principales rasgos de la personalidad de ese individuo, que no son ni más ni menos que una consecuencia derivada del proceso subjetivo de desarrollo vital de ese individuo, es decir, de su propia historia personal. Se trata, así, de descifrar la manera singular

que tiene ese individuo de percibir y vivir su vida, y de percibirse y vivirse así mismo; se trata de conocer y comprender la realidad de su pervivencia en este mundo. Por supuesto que se trata de una realidad compleja que yace en las profundidades de cada persona, cuya configuración depende de las diferentes dimensiones de la personalidad y de los efectos que ha tenido la propia historia de vida y las vivencias personales sobre éstas mismas dimensiones, fabulosamente explicadas por Parlebas (2020) y reexplicadas de modo ortodoxo en este trabajo.

Es una realidad compleja a la vez que una realidad abstracta e indivisible. Se presenta y funciona como una síntesis unitaria dentro del templo sagrado que supone ser cada ser humano, por lo que es una realidad a la que no se puede acceder y conocer por intermedio de manifestaciones motrices observables desde el exterior, pues como ya lo ha señalado antes Lagardera (2021) limitarse a la observación y análisis de manifestaciones motrices observables supone, para cualquier profesional de la educación física, restringir el acceso y el conocimiento de aquella compleja realidad, o conocer apenas una realidad minimizada; supone también, en orden metafórico, distraerse con los falsos encantos de la vacía y depauperada antesala (gestos técnicos y comportamientos motrices superficiales), ignorando que se puede acceder al sagrado templo humano donde yacen las riquezas más valiosas y auténticas de la esencia de la especie humana, todo un capital humano único que es posible de aprovechar y rentabilizar en los procesos educativos de este siglo XXI. Para acceder a este templo, hacía falta tan sólo la llave apropiada, aquella que nadie en la ciencia de la era moderna había sido capaz de crear y forjar. Fue el maestro Pierre Parlebas quien produjo la creación perfecta, la creación de las ***conductas motrices***.

El análisis y la interpretación rigurosa de toda conducta motriz ha de constituir el procedimiento imprescindible que el profesionalismo docente en educación física debe efectuar de manera ágil y eficaz para poder acceder a la realidad más profunda y auténtica de cada persona, pudiendo así conocer y comprender los principales rasgos de su personalidad. Pues tal y como lo argumentó Lagardera (2021), uno de los beneficios fundamentales que trae el uso pedagógico de las conductas motrices radica en que permite comprender a esa persona infante, adolescente o adulta que protagoniza un proceso educativo.

La conducta motriz es la llave que abre la puerta del templo. Representa la vía de acceso directo al núcleo estructural donde tienen auge fulgurante las emociones, los sentimientos, la afectividad, las percepciones, las representaciones mentales, las proyecciones y el procesamiento de la información de aquella persona que actúa motrizmente en el seno de una práctica motriz y es comprendida como un magnífico sistema inteligente. Es así que cada uno de estos componentes estructurales abstractos e interdependientes entre sí, contornean la

personalidad y dotan de significados a cada manifestación motriz o comportamiento motor superficial que realiza la persona actuante, expresando finalmente por la vía motriz toda su personalidad, toda su conducta humana.

De acuerdo con Lagardera (2021), la conducta motriz es en realidad un comportamiento motor vano y superficial cualquiera, pero revestido de una amplia diversidad de datos informativos y significativos que exigen ya no tan sólo ser observados, sino y, sobre todo, ser deducidos e interpretados con gran rigurosidad para poder comprender la verdadera realidad de cada una de las personas que se implican en un escenario dominado por la motricidad. Las conductas motrices son, con ánimos de sencillez, acciones y reacciones de pertinencia motriz que una persona organiza y expresa primordialmente a través de su motricidad inteligente.

El comportamiento motor, por tanto, se define como (Parlebas, 2001, pág.80) el conjunto de manifestaciones motrices observables de un individuo que actúa en el marco de una situación motriz. A contrapelo de la noción abstracta de conducta motriz, el comportamiento motor es determinado por observaciones externas, pudiendo incluso describir tales comportamientos apelando a factores corporales que se relacionan de manera directa con el espacio motor (tipos de desplazamientos, orientaciones y gestualidades corporales), y con el tiempo motor (distintas velocidades). Estas manifestaciones motrices susceptibles de observar directamente, se presentan de modo objetivo ante los ojos de quien observa o ante los lentes de una cámara que las filma (en Lagardera, 2021).

La conducta motriz y el comportamiento motor lejos están de suplantarse uno al otro, sino que reivindican entre sí una complementación extraordinaria. Se trata de una complementación vectorial, es decir, el comportamiento motor se transforma en el vector de las conductas motrices, éstas se expresan mediante dicho vector. Pues este vector se ve constantemente decorado por significados biológicos, orgánicos, afectivos, cognitivos, relacionales, motrices y semióticos que deben analizarse e interpretarse para dilucidar con éxito los ajustes y desajustes de la conducta motriz, las condiciones evolutivas de una conducta motriz potencialmente educable y optimizable en el afán de mejorar la calidad de vida del ser humano que la ejecuta y expresa sistémicamente.

No se puede pretender acceder directamente al templo sagrado que contiene alucinantes riquezas, sin antes realizar un pasaje breve por la antesala del mismo. Del mismo modo, no se puede pretender interpretar y analizar conductas motrices subjetivas, si no se observan antes los comportamientos motores superficiales y objetivos.

Pero la noción de *conducta motriz*, el revolucionario y auténtico objeto específico de la “educación física” del siglo XXI, no se distingue tan sólo por su vocación sistémica y su

naturaleza abstracta, sino que también brilla por su cualidad singular. ¡Cada ser humano es perfectamente único!

- c. Su principio de singularidad: Reivindicando lo que ya se había predicho con suficiente premura en fragmentos argumentales anteriores de esta parte teórica del estudio, la función propedéutica principal de los procesos de educación general consiste en atender y potenciar la singularidad humana, elevándola a la enésima potencia de optimización, lo que consecuentemente provocaría una mejora de la calidad de vida para todas las personas que se eduquen bajo un enfoque educativo que tienda a la implementación y aplicación de una pedagogía personalizada, más no a una individualizada. Y es que, por los rieles de ese mismo razonamiento, y como bien se han planteado Lagardera y Lavega (2005), ¿Para qué sirve la educación sino es para mejorar la calidad de vida de la civilización humana?

La formación y el ejercicio de un modo personalizado de hacer pedagogía es, sin lugar para la duda, lo que reclaman y necesitan actualmente las sociedades de este siglo XXI. Sin embargo, el profesorado de educación física y su original modo de hacer pedagogía actuando, parecieran no entender o no querer asumir aún esta realidad de la evolución humana. Su proceder educativo, siempre atrasado en relación a los avances científicos manifestados por las ciencias humanas, se ha centrado históricamente en el adiestramiento físico de las personas escolarizadas (Villa, 2002; en Gómez, 2022), admitiendo empíricamente su devoción por la transmisión y enseñanza de multitud de técnicas deportivas, habilidades motrices varias y enunciados gestuales mecanizados que rozan muchas veces la reificación.

La educación física que hoy heredan año a año las nuevas generaciones de profesionales al graduarse, sigue estando hegemonizada por el mismo paradigma que la regulaba en los inicios del siglo XX. El paradigma del movimiento junto a su enfoque mecanicista, han introducido a esta pedagogía práctica en un círculo vicioso en el que lo único que interesa es que todos los grupos de personas, sin importar la gran diversidad implícita en ellos, adquieran las mismas destrezas motrices y las mismas habilidades para la práctica físico-deportiva y para la vida, eclipsando así el rico acervo biográfico que contiene cada ser humano en el marco de una singularidad que envuelve dicho acervo y lo convierte en un potencial humano sin límites de mejoría.

¡Basta de educación física! Los seres humanos que asisten periódicamente a una clase de esta materia escolar práctica, no son robots mecánicos ni objetos inanimados con movimiento

inconsciente. Poseen emociones, una estructura socioafectiva flexible, sentimientos vivenciales, una biografía motriz propia, un mecanismo cognitivo único que procesa la información de manera original, un funcionamiento orgánico-biológico eminentemente único y también un modo particular de construir, percibir y seleccionar la información procedente del entorno físico y social circundante, lo que implica que están dotados de ritmos de decisión y de aprehensión muy disímiles, tal y como lo evidenciara (Parlebas, 2018). Todo ello va perfilando, a lo largo del proceso de la vida de una persona, una manera única por singular de realizar todas las acciones motrices que se puedan cruzar por el imaginario de un docente de educación física. Cada educando corre, salta, lanza, baila, camina y juega al tejo de una manera distinta. (Lagardera, 2021).

No es la acción motriz en sí lo que hace único a cada viviente humano que asiste a una clase de educación física en la que debe correr driblando un balón de handball, sino su conducta motriz, es decir, su modo siempre singular y abstracto de organizar y realizar esas acciones motrices. El principio de singularidad no se asienta sobre el producto final visible, sino sobre el agente productor que avanza en una producción motriz basada en la propia historia personal que contiene vivencias encarnadas emocional y afectivamente en las representaciones de dicho agente de producción.

La conducta motriz es el objeto de pertinencia pedagógica que la Praxiología Motriz ha creado y legado a la educación física entendida ya como una revitalizada *pedagogía de las conductas motrices*. Pues la conducta motriz es un comportamiento motor con nombre y apellido (Lagardera y Masciano, 2011), remite a cualquier docente a la persona como ser humano único, singular, indivisible y sistémico; un sistema inteligente que, al momento de actuar y expresar su personalidad por la vía motriz, lo hace poniendo al descubierto toda su vida.

Adoptar al concepto de conducta motriz como objeto de estudio y desarrollo propio, significa para la “educación física” adquirir las herramientas epistemológicas y científicas necesarias para comenzar a construir una identidad disciplinar propia; implica centrar las intervenciones educativas diarias en cada persona infante, adolescente o adulta. Son estas personas y sus personalidades singulares el nuevo objeto de preocupación y ocupación didáctico-pedagógica en las instituciones escolares formales y en las instituciones deportivas no formales.

La educación física como área de desempeño profesional y como campo de conocimiento pedagógico, atraviesa una profunda crisis de identidad que década a década pareciera agudizarse aún más a causa de su enorme dispersión confusa y de su marcada dependencia epistemológica de disciplinas científicas tangenciales (Parlebas, 2020). No obstante, de la mano

del paradigma de la pedagogía de las conductas motrices y de la Praxiología Motriz, está divisando luz al final del túnel. La claridad espera, un futuro disciplinar científico vaticina el cambio de paradigma que se requiere para terminar de salir del oscuro túnel. La educación de las conductas motrices marcará el resto del camino a seguir en medio de esta selva impredecible y cambiante que supone ser el siglo XXI.

Analizar y manipular con rigurosidad científica la lógica interna de prácticas motrices educativas. Los requisitos esenciales para identificar y clasificar conductas motrices

Ya ha sido sabiamente constatada y contrastada por Parlebas (2020) la crisis de identidad y especificidad disciplinar aún latente e imperante en el campo pedagógico de la educación física, al igual que los dos gérmenes causantes de dicha crisis, es decir, la atomización dispersiva y la dependencia teórica; cuestiones, todas, que han sido re trabajadas en fragmentos anteriores de este esmerado tratamiento teórico.

Si bien la fase inicial del proceso que conduce a la superación radical de tal crisis consiste, creemos, en la aproximación de la docencia de la disciplina a los planteos científicos de la Praxiología Motriz para poder, desde ese enfoque, detectar crítica y reflexivamente la presencia de la crisis acuciante; para llevar a cabo una revolucionaria evolución paradigmática que impacte de manera contundente en el ámbito de la educación física y en la educación general en sí, no basta con detectar los problemas que generan la crisis de identidad. Tampoco sería suficiente con entender lúcidamente los tres principios de la noción de conducta motriz que antes se han explicado, ni con entender que esta noción viene a reemplazar al concepto mecanicista de movimiento. Pues, aunque se reconoce su valía para el proceso de cambio paradigmático, la erudición intelectual no sirve de nada, en palabras de Lavega (2007), si no puede ser traducida en la cotidianeidad pedagógica de instituciones de formación docente y de escuelas de los distintos niveles educativos.

Obtener sinergia conciliatoria entre la teoría y la práctica es, por estos días, el reto mayúsculo que tiene por delante la cultura profesional de la educación física (Lavega, 2007). Y hacia esa dirección, dice el autor catalán, avienta la cuestión la ciencia de la acción motriz con la potencia específica y científica de su marco teórico, disipando un horizonte de oportunidades para obtener esa sinergia que permita a la profesionalidad docente en educación física, actuar con

suma pertinencia, coherencia y congruencia a la hora de plantear y desarrollar el ejercicio de una educación física moderna.

Hablar de conciliar teoría con práctica en la educación física del siglo XXI, es referirse prioritariamente a la teoría de la acción motriz, procedente de una ciencia propia y exclusiva de la motricidad humana como es la Praxiología Motriz. Ya no se trata de forzar conexiones teórico-prácticas incompatibles por naturaleza, o de realizar grandes esfuerzos por fundamentar la actuación pedagógica con principios epistemológicos y metodológicos que tienden a extender la dinastía de la confusión y la dependencia de la educación física en relación a otras disciplinas contributivas pero adyacentes. Hoy, más bien, la actuación educativa en esta pedagogía activa debe orbitar, como bien lo ha postulado Lavega (2018), alrededor de dos realidades que se interpelan una a la otra: el **sistema praxiológico** que, dependiendo del tipo de *lógica interna* que contenga, desencadenará procesos de actuación distintos y efectos singulares (se trate de un juego motor, de un deporte o de una práctica motriz de introyección); y el **sistema inteligente** (las personas actuantes) que participan de esos procesos de actuación mediante la realización sistémica y subjetiva de conductas motrices que tienden a adaptarse a la lógica interna imperante.

Parlebas (2001) ha acuñado el concepto de lógica interna para referirse al sistema de rasgos pertinentes que caracteriza a una situación motriz determinada y a las consecuencias práxicas que entrañan sus acciones motrices.

La *lógica interna* es un nucleolo principal de la visión parlebasiana para la educación física del siglo XXI, tanto que deviene en la episteme central de la Praxiología Motriz como ciencia, en un elemento fundante de su marco científico, y en un producto de inminente aplicación pedagógica que cae en manos de la profesionalidad docente en educación física para que pueda identificar, clasificar y educar conductas motrices de manera rigurosa y científica.

La creación de un concepto como este explicita la posibilidad que ha de tener el profesorado motricista de poseer para su quehacer educativo diario, un guion que contiene el orden anticipado y peculiar que tienen las acciones motrices en aquellas prácticas motrices que elijan para desarrollar el proyecto educativo en un centro escolar, además de advertir los efectos procedimentales que tendrá ese conjunto ordenado de acciones motrices en los educandos. Pues así presentada, la lógica interna es, de acuerdo a Lagardera y Lavega (2003), la llave de toda práctica física y/o deportiva, de todo juego motor, o de todo sistema praxiológico.

La lógica interna constituye una matriz exacta y estructurada que viene ya implícita en toda experiencia motriz que se programe y se lleve a la práctica, cualesquiera sean, sin importar el ámbito ni el tipo de práctica del que se trate. Pues cabe aquí distinguir que, al llevarse a la

práctica la experiencia motriz que se ha diseñado o seleccionado, tal y como lo ha resignificado Lavega (2018), la lógica interna de dicha experiencia desata y dinamiza un conjunto de relaciones internas que tienen lugar entre las personas participantes, entre éstas y el espacio de práctica, entre éstas y el tiempo de práctica, y, entre éstas y los objetos materiales que se empleen durante la participación. A su vez, este conjunto intrincado de relaciones produce consecuencias práxicas en esas personas y sus conductas motrices subjetivas y sistémicas, por lo que se deriva de todo esto que la lógica interna se compone de cuatro rasgos tan pertinentes como eficaces a la hora de educar personas a través de prácticas motrices:

- Tipo de relación participantes-participantes
- Tipo de relación participantes-espacio motor
- Tipo de relación participantes-tiempo motor
- Tipo de relación participantes-objetos de uso

Así es que este sistema de rasgos puede brindar a todo pedagogo y pedagoga de las conductas motrices información muy precisa y anticipada de los efectos que provocará la práctica motriz educativa en las infancias, adolescencias o adulteces que de ella participen activamente; pudiendo el profesorado, de esta manera, verificar si son esos los efectos que busca obtener en el estudiantado y sus conductas durante el proyecto educativo que se diseñe. Para ello, siguiendo a Lavega (2018), la docencia no sólo necesitará dotarse de conocimientos básicos de la Praxiología Motriz para comprender éste y otros constructos de relevancia, sino que también deberá plantear de manera clara y contundente los efectos u objetivos pedagógicos que se pretenden alcanzar en ese proyecto educacional. Contiguamente, esa misma docencia deberá disponerse a analizar con toda rigurosidad científica posible la lógica interna de la práctica educativa potencialmente utilizable, mediante el uso instrumental de los dominios de acción motriz encarnados en la clasificación epistemológica creada por Parlebas (ver págs. 70 y 71).

Los ocho tipos diferente de situaciones motrices, puestas al servicio del análisis de la lógica interna de cada experiencia motriz educativa, permiten develar su conveniencia o inconveniencia en relación a los objetivos pedagógicos del proceso planteado. Así mismo, la lógica interna no sólo debiera de ser analizada por el profesorado de educación física, sino también manipulada, es decir, modificada y adecuada continuamente según los propósitos educativos. De esta manera, llevar a cabo una readecuación de la lógica interna durante el desarrollo de una sesión práctica de educación física escolar, implica necesariamente intervenir sobre los cuatro rasgos pertinentes enunciados más arriba. A partir de ahora todo tiene sentido de la EFE, tanto en la actuación didáctica (programación) como en la pedagógica (puesta en

práctica). Y es que como lo anticipara Parlebas (1996; en Lavega, 2018), los dominios de acción motriz han de convertirse en una herramienta de primer orden para la comunidad docente de la educación física.

La pretensión primera de este fragmento teórico, y diríamos que, de todo este estudio en sí, consiste en argumentar sobre la viabilidad, la practicidad y la sencillez con la que se podría aplicar el nuevo paradigma de la pedagogía de las conductas motrices aquí en la región patagónica de Argentina y en todo Iberoamérica. No es un mero cuerpo teórico enajenado de la realidad social, política y cultural de la educación física en las distintas etnografías del mundo, como hace algún tiempo afirmaban Lagardera y Masciano (2011) que se concebía al interior de la cultura profesional de este campo pedagógico.

Reemplazar a la educación física por una pedagogía de las conductas motrices es lo que demanda actualmente la realidad social, cultural y política de la civilización humana, sobre todo aquí en occidente. Tan sólo se necesita de docentes que adopten esta nueva concepción de la educación física; una educación física que adquiere unidad, identidad, especificidad y cientificidad a partir de adoptar a la *conducta motriz* como su objeto de estudio, y a la ciencia de la acción motriz como su disciplina científica predilecta y prioritaria. Pues se ha parafraseado a Lagardera (2007; 2021) para reafirmar la necesidad y viabilidad de un cambio de perspectiva absoluto y radical en este campo por ahora, encadenado a las implicancias del paradigma del movimiento, absurdo en este siglo actual.

Tan sólo se requiere de profesionales que no sólo adopten la nueva concepción paradigmática, sino que también la apliquen con rigurosidad científica en los patios y gimnasios de los centros escolares en los que se desempeñan, sabiendo (Lagardera y Lavega, 2005):

1. Observar e interpretar con suma constancia y consistencia las conductas motrices de las infancias, adolescencias y adulteces que protagonicen los procesos educativos.
2. Construir y plantear, de manera clara y concisa, los objetivos pedagógicos o efectos perseguidos del proceso educativo diseñado.
3. Analizar y manipular la lógica interna de las situaciones motrices educativas que se seleccionen y/o diseñen para promover la apropiación de vivencias significativas, a través de la rigurosidad y especificidad científica ofrecida por la Praxiología Motriz, cuyo cuerpo teórico ha de estudiarse y comprenderse.
4. Catalogar y clasificar las conductas motrices que necesitan ser modificadas, mejoradas u optimizadas; por lo que se vislumbra la necesidad de conocer y usar la clasificación de conductas motrices operacionalizada en Lagardera y Lavega (2005). Esto permitiría a la profesionalidad docente contrastar si los efectos pedagógicos que

se han alcanzado al final del proceso, coinciden con los efectos perseguidos que se habían planteado antes.

Saber catalogar y clasificar las conductas motrices, y saber qué criterios epistemológicos emplear para ello, constituye uno de las herramientas más potentes del arsenal pedagógico de la profesionalidad docente en educación física (Lagardera y Lavega, 2002; en Lavega, 2007).

Dada la esencial singularidad que marca la vida de cada persona humana, expresada en el ámbito de la educación motriz a través de las conductas motrices; los procesos educacionales en dicho ámbito guardan fuertes connotaciones de complejidad, por lo que la propensión a que cada persona manifieste conductas motrices desiguales en términos de desarrollo y optimización, se vuelve aún mayor, tal y como lo diese a conocer Lagardera (2021). Y es que, siguiendo el análisis del mismo autor, cada persona actúa y decide según su propia subjetividad, según sus intenciones singulares y según su propia historia personal.

La conducta motriz es la acción motriz personalizada de una persona única e idiosincrática (Gómez, 2012).

Cada ser humano, al actuar, les imprime a las acciones motrices su propia impronta de subjetividad (Lagardera y Lavega, 2002; en Lavega, 2007), por lo que va dibujando y expresando su propio itinerario motor con la tinta de su propia biografía motriz que su vez se amplía y diversifica durante el transcurso sistematizado y congruente del proyecto educativo. Pues parte de esa congruencia, radica en que el profesorado posea las aptitudes y las actitudes convenientes para identificar las conductas motrices más frecuentes en cada itinerario motor personalizado, para luego poder clasificarlas y saber finalmente con exactitud cuáles son las que merecen intervención educativa inmediata. En esa dirección intencional, Lagardera y Lavega (2005) han significado la importancia de conocer y utilizar la siguiente matriz de clasificación de las conductas motrices:

- ✓ Conductas motrices ajustadas: También renombradas como conductas motrices óptimas. Se encuadran aquí todas aquellas conductas motrices cuya realización responden a lo solicitado y/o demandado por la lógica interna de la situación praxiomotriz en tanto relaciones internas practicantes-practicantes; practicantes-espacio; practicantes-tiempo; y practicantes-materiales de uso.
- ✓ Conductas motrices desajustadas: Dentro de las cuales también se pueden identificar aquellas que están en vías de optimización. Pues se trata de las conductas motrices que no se ajustan a lo que indica la lógica interna de la experiencia motriz educativa.

Por ejemplo: manipular el balón golpeándolo con los pies luego de que se consignara que se debe hacerlo con las manos.

- ✓ Conductas motrices perversas: Se entienden así a todas aquellas conductas motrices malintencionadas que tienden a infringir el conjunto de derechos adjudicados a cada participante que cumple un rol específico en la práctica motriz planteada. Por ejemplo: negarse a entregar una tortuga luego de ser contactado en la espalda tras una persecución, o agredir física o verbalmente a un compañero y/o adversario.
- ✓ Conductas motrices de pacto: Comprendidas aquí todas aquellas conductas verbales que empleen los y las participantes de una situación motriz para debatir y consensuar nuevas condiciones de juego de manera colaborativa, armoniosa y respetuosa. También es considerada aquí la calidad de esas conductas de pacto, no sólo su frecuencia de aparición. Por ejemplo: mostrarse indiferente a la participación activa y colaborativa en espacios de debate y acuerdo previos al inicio de la propuesta.

La empleabilidad educativa de la pedagogía de las conductas motrices. Una mirada personal sobre sus aportes al capital humano

Emplear la *pedagogía de las conductas motrices* en los centros escolares de educación inicial, primaria y secundaria se ha venido configurando como la gran revolución pendiente que tendrán que asumir y efectuar con audacia los profesores y profesoras de educación física durante las próximas décadas; y en los centros universitarios y no universitarios de formación docente inicial, la tarea consistirá en formar profesionales que sean eficaces sabedores y empleadores de esta pedagogía tan necesaria por humanística.

La empleabilidad educativa de este nuevo paradigma de la pedagogía de las conductas motrices, es dependiente no sólo de la profesionalidad docente en educación física y de los centros de formación docente, sino que, y, sobre todo, de los sistemas educativos que auspician de marco normativo y legitimador de los proyectos educativos en las distintas áreas del conocimiento pedagógico, especialmente en el área de educación física escolar. Tal es así que, Lagardera (2021) ya lo ha manifestado con gran claridad, aseverando que la educación de las conductas motrices sólo puede hallar su sentido en el marco de un proyecto educativo global, dentro de un equipo pedagógico integrado por profesionales idealmente preparados para afrontar el reto de educar conductas motrices. Pues dice este autor que sólo de este modo el área

escolar relativo a la educación motriz pasará de ser un mero pasatiempo minimizado, tal y como ahora mismo lo es, a un verdadero adelanto educativo.

Los planteamientos epistemológicos de Lagardera (2007; 2021; 2022) y de Lavega (2007; 2018), han sido clave en la construcción racional de una perspectiva personal acerca de los modos en que se puede operacionalizar este paradigma pedagógico creado por Pierre Parlebas en el seno de un proceso educacional emprendido por un equipo de docentes de educación física en cualquier centro escolar.

Cabe por pertinencia volver a recordar que, en el caso de la educación física escolar, dado su revestimiento de práctica pedagógica, al hablar de paradigmas debemos hacerlo en sentido micro. Esto es, sostener y comprender que en su caso se trata de un manto teórico conformado por conceptos y teorías que sirven para fundamentar de manera solvente los discursos y prácticas educativas que se emprendan por su docencia (Lagardera, 2022).

Como hemos presagiado párrafos más arriba, la clave del éxito pedagógico de la educación física a mediano y largo plazo, se asienta sobre la idea de obtener sinergia conciliatoria entre su teoría y su práctica. Pero en lo que respecta estrictamente a la teoría, ya lo ha destacado la referencia intelectual máxima a nivel mundial, es la teoría de la acción motriz la que debe adoptar la EFE para no tan sólo fundamentar científicamente sus prácticas de intervención, sino que principalmente para educar con pertinencia coherencia y congruencia epistemológica; los futuros avances de la educación física escolar radicarán en asociar esta teoría revolucionaria con la práctica (Parlebas, 2020).

En ese orden de prioridades y necesidades, hemos construido una perspectiva que contempla la operacionalización educativa del paradigma de la pedagogía de las conductas motrices de dos maneras similares pero distintas. Creemos que este paradigma puede ser empleado en la práctica educativa diaria del profesorado como un dispositivo pedagógico capaz de operar en doble sentido, según las necesidades emergentes que cada docente perciba en sus estudiantes:

- ❖ *Como dispositivo optimizador de las conductas praxiomotrices:* Se remite a un dispositivo que sitúa a cada persona y su cotejo de rasgos subjetivos como el objeto central de interés pedagógico. Partiendo de esa base, se centra en la mejora y optimización de ese cotejo de cualidades subjetivas que en el campo de la investigación científica en Praxiología Motriz se denomina como conducta praxiomotriz, distinguida por su carácter sistémico, abstracto y singular. Entiende a cada persona como un sistema inteligente, único y holístico.

Se trata de un dispositivo porque dispone de toda una riqueza epistemológica y científica a disposición de las intervenciones positivas sobre las conductas praxiomotrices. Entre toda esa gran riqueza, este paradigma ostenta dos auténticos talismanes para su tarea de educar a las personas: un objeto específico y propio (la conducta praxiomotriz); un conjunto diverso de situaciones educativas que se ajusta a las necesidades de cada docente y estudiante (la clasificación de situaciones motrices o dominios de acción motriz).

Referimos aquí a las conductas motrices en sentido práxico, de ahí su terminación “praxiomotriz”, ya que son conductas escenificadas por personas en un escenario de acción pura y real como lo es una situación motriz con un espacio determinado, un tiempo establecido y un objetivo bien definido. Este objetivo da sentido estricto a esas conductas emergentes, de ahí su sentido práxico, proveniente de la *praxis*.¹⁸

Este dispositivo opera sustrayéndose del punto de anclaje esencial, que es concebir a todo estudiante como un ente sistémico compuesto por dimensiones que al activarse de manera simultánea durante el despliegue de comportamientos motores propios de situaciones de predominio motriz, manifiestan la personalidad subjetiva de cada estudiante practicante a través de conductas praxiomotrices. A su vez, estas conductas pueden requerir asistencia educativa de acuerdo a lo que observe e interprete el o la docente: la asistencia o intervención educativa puede realizarse en conductas de orientación cognitiva (decisional), motriz (competencia motriz), afectiva (emocional), orgánica (energética), expresiva (competencia semiótica) y/o social (relacional).

Así por ejemplo, si en Carla, estudiante de quinto año de nivel secundario, se evidencia que a la hora en que recepciona el balón de básquet frente a un adversario se bloquea y tiende con frecuencia a pasar el móvil sin intentar siquiera asumir el enfrentamiento oposicional y superar a ese oponente; será conveniente que su docente interprete esas conductas desajustadas, que en este ejemplo hipotético se trata de una conducta de orientación relacional y expresiva, y luego la registre y clasifique para posteriormente acudir a la clasificación de situaciones motrices de Parlebas y seleccionar aquella experiencia cuya lógica interna favorezca la educación y el ajuste de esa conducta que se interpretó como desajustada. De esta manera, el o la docente debería seleccionar por pertinencia y coherencia una situación sociomotriz de oposición, que le suponga a Carla una exposición constante ante adversarios en situación para que así pueda agudizar la lectura de los signos corporales de la persona adversaria (competencia semiótica) y actuar de

¹⁸ Concepto originado en la neuropsicología, definido como todo aquel movimiento humano consciente e intencionado que se dirige a la cumplimentación de un objetivo situado y datado (Gómez, 2012).

manera anticipada superando esa oposición generada a partir de una interacción motriz (orientación relacional).

Son esencialmente útiles para este dispositivo optimizador, el análisis constante y riguroso de la lógica interna de las situaciones motrices a plantear, la observación e interpretación sistemática de las conductas motrices del estudiantado en acción, y la catalogación y clasificación de tales conductas en pos de constituir un itinerario en el sentido de Lavega (2018) que permita seguir el proceso personalizado de cada estudiante y evaluar la evolución del mismo en el marco del proyecto educativo emprendido.

- ❖ *Como dispositivo dinamizador del proyecto ético sociocultural:* A sabiendas de que cada sociedad humana tiene hoy un proyecto ético sociocultural propio, que contiene a toda esa urdimbre de sentimientos, valores, actitudes, normas y principios que hacen al capital social de esas sociedades (Marina, 2006; en Lagardera, 2007; 2022); este dispositivo llamado pedagogía de las conductas motrices pretende operar dinamizando o dirigiendo a las personas educandas hacia ese proyecto, hacia la adquisición de ese conjunto de atributos éticos que cada comunidad, según sus características culturales y sociales, define como prioritarios para los proyectos educativos.

Según Marina (2006), una educación en valores es posible de concretar si cada sociedad humana definiese el tipo de ser humano civilizado que quiere formar y educar, por lo que las comunidades educativas y la docencia en sí, podrían dilucidar con facilidad qué clase de estudiantes es necesario educar en relación con los intereses de cada sociedad. Es decir, de ese proyecto ético sociocultural la docencia podría extraer los objetivos pedagógicos para sus proyectos educativos anuales. Y al referenciar a las comunidades educativas, también se está referenciando a los centros superiores de formación inicial de docentes de educación física, puesto que en ese ámbito también sería conveniente definir y dar a conocer qué clase de profesionales se desean formar y titular, al tiempo que también qué tipo de personas tendrán que educar en el futuro estos jóvenes docentes, siguiendo las necesidades e intereses socioculturales del momento.

A partir de los aportes hechos por Marina (2006; citados en Lagardera, 2007; 2022), hemos creído conveniente dar una definición personal al concepto de *proyecto ético sociocultural*, al concebirlo como un dispositivo prefigurado por una determinada comunidad sociocultural a través de un consenso general que consecuentemente termina prefigurando el conjunto de valores, ideales, normas y pautas que deben formar las personas integrantes de tal comunidad

para constituirse como el ideal de ser humano a conseguir. Obviamente, ese consenso general se encuentra fuertemente atravesado por factores de índole político, cultural, ideológico, económico y social, que finalmente terminan por constituir ese proyecto ético hacia el que según Marina (2006) toda sociedad debe aspirar a guiar a sus jóvenes mediante un continuo y constante proceso educativo, o, como se lo referencia más a menudo en Argentina, mediante la “educación en valores” (ver pág. 52).

Este proyecto ético sociocultural debe ineludiblemente ser dinamizado en cada escuela de este siglo por la educación física escolar, o mejor, por la científica y específica *pedagogía de las conductas motrices*, dado que se encuentra más apta en términos epistemológicos para tamaña tarea educativa. Para ello, ha explicado Lagardera (2001; citado en Lagardera, 2007) que se debe procurar tener en cuenta la originalidad que posee la educación física para llevar a cabo sus procesos educacionales, puesto que tiene la facultad única e inigualable de hacer real de modo práctico el modelo ideal de ser humano que cada sociedad desea conseguir a través de la educación y según su proyecto ético; dentro del cual también sería prudente incorporar al tópico paradigmático de la sostenibilidad (Lagardera, 2022), considerando sobre todo la cruda realidad que hoy viven millones de personas en contextos perturbados por los desastres medioambientales, generados por el estilo de vida consumista, capitalista, extractivista y desproporcionado que llevan las sociedades en este dramático y controversial siglo XXI. Es urgente el cambio de ese estilo de vida, tan urgente como hacerlo a través de la modificación de conductas habituales que atentan irrespetuosamente contra la biodiversidad del planeta terrestre.

Tan sólo hace falta comprender lo que han divulgado y explicado Meadows, Meadows y Randers (2006): la próxima revolución de la vida humana en el planeta, será sin dudas la revolución sostenible.

La pedagogía de las conductas motrices, de esta manera, puede ser empleada en cada escuela como un dispositivo que dinamice el proyecto ético sociocultural de la sociedad en la que encuentre inserta, orientando cada proceso de intervención educativa y a cada estudiante hacia lo que indica ese proyecto. En ese afán, cuenta con los mismos recursos epistemológicos que cuenta cuando es empleada como dispositivo optimizador de conductas praxiomotrices; utiliza la capacidad de observar e interpretar cada conducta motriz para luego describirla y clasificarla con lucidez. Utiliza también los dominios de acción motriz para seleccionar y/o inventar una situación motriz cuya lógica interna promueva la mejora, la optimización o la modificación radical de las conductas motrices antes descritas.

Así, por ejemplo, si Benjamín que es estudiante de séptimo grado de nivel primario, al participar de una situación motriz de cooperación-oposición no accede a cooperar con sus pares del mismo equipo pasándoles la bandera, es evidente que se trata de conductas motrices cuyos rasgos dominantes persisten en el individualismo, el egoísmo, la austeridad y en la deficiencia de empatía. Ante esto, el o la docente responsable deberá apuntar estos rasgos dominantes en un itinerario diseñado especialmente para Benjamín, pudiendo acudir luego a la ayuda de los dominios de acción motriz para elegir el tipo de situación motriz cuya lógica interna haga emerger las conductas motrices deseadas por el proyecto educativo y sus objetivos pedagógicos previamente extraídos del proyecto ético sociocultural. De esta manera, convendrá proponer y llevar a la práctica situaciones motrices de cooperación que contrarresten las conductas motrices desajustadas en relación al individualismo y a la deficiencia de empatía, suplantándolas por conductas sociomotrices de cooperación, empatía, solidaridad y estima mutua.

Esta última acepción de la empleabilidad educativa de la pedagogía de las conductas motrices es clave y opera en un rol que puede ser la bisagra de los sistemas educativos de todo el mundo en este momento del devenir histórico tan signado por la violencia en sus múltiples manifestaciones, por el individualismo ensordecedor, por las rivalidades y binarismos absurdos y por el ecocidio ambiental producido precisamente por los formatos de producción humana caídos ya al terreno de lo inconcebible.

Es a partir de ello que, en la operatividad de la pedagogía de las conductas motrices entendida como un dispositivo dinamizador del proyecto ético sociocultural, se juega el trascendental cambio positivo en las conductas motrices de la niñez, de la adolescencia y de la adultez; este dispositivo es capaz de operar con hechos que se desprenden de la realidad vital de una práctica motriz, modificando conductas perversas que luego pueden replicarse en la vida cotidiana de cada ser humano. Pues ese individualismo exteriorizado por Benjamín en el ejemplo empírico, luego puede trascender a situaciones de su cotidianeidad, como puede ser no ayudar a un par que no entiende un ejercicio matemático en la clase áulica de matemática y solicita su colaboración y solidaridad para ayudarlo a comprender mediante una explicación, y Benjamín, sabiendo cómo ayudarlo, no lo hace a causa del dominante sesgo de apatía que también ha demostrado en las clases prácticas de educación física durante el juego de las banderas.

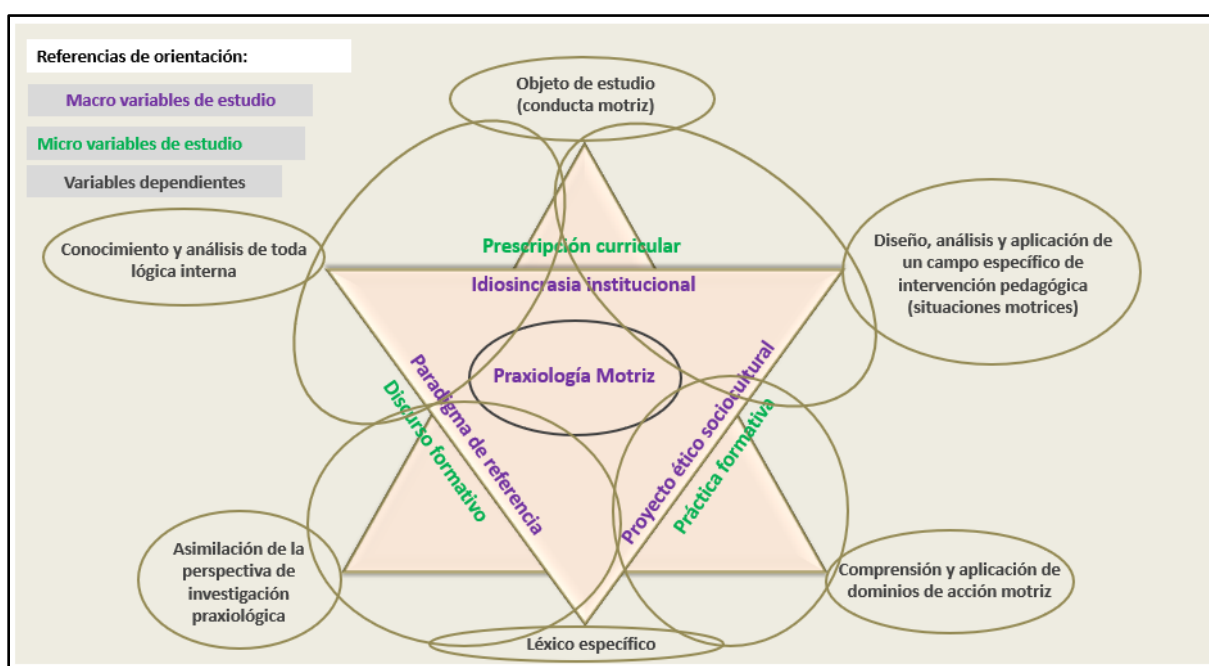
Si la educación física quiere transformarse en una pedagogía vanguardista y de porte social valioso y prioritario para los procesos educacionales que tienen lugar y tiempo en las escuelas de este siglo XXI, el acto primero a realizar debe ser cambiar su paradigma rector; ese

paradigma mecanicista que sólo la atrasa y la limita, alojándola en el rincón más marginado e insignificante de la gran estructura andamiada que es la educación general (Lagardera, 2007).

La necesidad de un modelo de análisis referencial: Y un día... Brilló por vez primera el modelo “estelar”

Figura 5

Modelo de análisis referencial: El modelo "estelar".



Nota. Las variables en color violeta y en color verde son las variables independientes; mientras que las variables ubicadas en los seis extremos de la estrella son las variables dependientes.

Aventurarse en un emprendimiento que concierne al estudio, análisis, descripción y puesta en tensión de un programa de formación docente inicial desde una perspectiva compleja y científica como lo es la praxiológica, constituye a primera vista un proceso de tono notablemente complejo, puesto que la realidad que se propone estudiar es ya en sí una realidad compleja. Implica tensionar y cuestionar un acontecimiento humano que ha sido escasamente tensionado y resignificado aquí en Argentina, como lo es el ciclo académico de formación de docentes de educación física en centros superiores no universitarios; implica tensionarlo y

analizar sus avatares desde una perspectiva epistemológica casi irreconocible para la cultura profesional de la educación física de este país.

En el marco de este baño de realidades, y habiendo ya asumido de manera prematura que toda construcción de la profesionalidad docente en educación física es ya un proceso modelado, se ha creído necesaria por indispensable la creación original de un modelo de análisis que le sirva de referencia al estudio y lo oriente a la consecución de los objetivos de investigación planteados. A la vez, este auténtico modelo creado para la ocasión tiene por objeto remodelar (reemplazar) al modelo preestablecido que rige las trayectorias formativas de la futura profesionalidad docente, tendiendo muchas veces a autolegitimarse y perpetrarse durante la etapa de formación inicial en centros fuertemente institucionalizados como lo es la institución-caso de este estudio.

Así es como ha surgido este modelo de análisis referencial al que se ha denominado “modelo estelar”, debido a su significación metafórica enclavada convenientemente en la forma de una estrella. Pues se trata de una mera creación abstracta inspirada en la teoría de la acción motriz, que tiene como pretensión representar y modelar a los aportes científicos más sustanciales que la ciencia de la acción motriz le ha hecho a la educación física con la ilusión de que ésta los adopte, los desarrolle y los aplique en la práctica pedagógica cotidiana, de tal modo que la posibilidad de modernizarse y cambiar de paradigma deje de ser una utopía desahuciante, y pase a ser una realidad asequible.

Al respecto del estado actual del campo pedagógico de la educación física, “*conviene efectuar una renovación profunda, una verdadera revolución copernicana, para poner a la acción motriz en el centro de la reflexión y de la formación. Es necesario un cambio de paradigma*” (Parlebas, 2003, pág. 17) que impacte de lleno en los programas de formación de la docencia de este campo del saber práctico, agregaba Lagardera (2007) a tamaña afirmación hecha por el ilustre Parlebas. De ahí la virtud de la pertinencia en la creación del modelo estelar, que busca instalar la idea central de que un programa de formación docente con la Praxiología Motriz como principio teórico rector sí es posible y rentable aquí en la Patagonia Argentina, tal y como ha sucedido en el instituto “Jorge Coll”, dependiente de la Universidad de Cuyo en la provincia de Mendoza, según Stahringer (2020).

Formar a verdaderos pedagogos y pedagogas de las conductas motrices humanas en lugar de formar a educadores y educadoras físicas es un proyecto que, lejos de limitarse a las regiones más subdesarrolladas de Europa, puede y debe extenderse hasta los sistemas de formación docente superior localizados en todo Iberoamérica. El éxito de la revolución copernicana en la perspectiva que de la educación física se tiene a nivel social y académico, tan reiterada por los

grandes praxiólogos del mundo, dependerá del ámbito por el que se inicie dicha revolución; desde aquí sostenemos que la misma debe iniciar en los programas de formación inicial de docentes de educación física. El cambio de paradigma debe iniciar primigeniamente por allí.

Ahora bien, el modelo de análisis estelar se presenta no tan sólo como un sofisticado instrumento de análisis del ciclo de formación que ofrece actualmente el IFDCEF de Viedma, sino que su razón de ser principal consiste en promover y facilitar el ansiado cambio de paradigma; para lo cual toma la forma de una estrella cuyo plasma (sustancia principal de su núcleo) es representada por la Praxiología Motriz, la nueva referencia epistémica de la educación física, su soporte científico y teórico principal, y como consecuencia el soporte teórico principal de este estudio también. A su vez, los rayos que se desprenden del torso central de la estrella están bien representados por las seis variables que el estudio pretende abordar, analizar y describir, subdividiéndose éstas al mismo tiempo en tres macro variables (**proyecto ético sociocultural, paradigma de referencia, idiosincrasia institucional**) y en tres micro variables (**prescripción curricular, discurso formativo, práctica formativa**); estas últimas tres derivan de la macro variable “idiosincrasia institucional”. Pues ya lo decía Samaja (1998), estudiar y describir con precisión el contexto institucional es imprescindible para comprender las prescripciones curriculares y los discursos y prácticas pedagógicas que tienen lugar en ese contexto (en Gómez, 2022).

Por otro lado, este modelo estelar presenta en los extremos de cada rayo de la estrella, a seis variables dependientes (**conducta motriz¹⁹, situaciones motrices, dominios de acción motriz, léxico específico, perspectiva de investigación praxiológica, lógica interna**). Se trata en estricto sentido de los seis saberes profesionales y disciplinares básicos y esenciales que las futuras generaciones de profesionales de la educación física debieran de llevarse de cualquier programa de formación docente para luego aplicarlos en campo durante el ejercicio de la profesión, pudiendo además y en el mejor de los casos, desarrollarlos y estudiarlos aún más mediante investigaciones con enfoque praxiológico. Este sería, en síntesis, el ideal de formación que este estudio busca dar a conocer. El modelo estelar es precisamente eso, un modelo, un modelo que refleja el ideal de formación que se pretende desde la Praxiología Motriz para poder efectuar el cambio de paradigma que Pierre Parlebas y sus seguidores vienen promoviendo desde hace ya décadas.

¹⁹ La *conducta motriz* es la teoría específica de estudio que hemos adoptado en este trabajo de investigación, por tratarse ni más ni menos que del nuevo objeto de estudio que le proporciona la Praxiología a la educación física para darle una identidad clara y definitiva.

¿Estará a la altura el estado actual del ciclo de formación docente ofrecido por el IFDCEF de Viedma, de las modernizaciones epistemológicas que exige este nuevo modelo de formación propiciado por la ciencia de la acción motriz?

Tercera parte

3. Diseño y metodología

Habiendo ya constatado la marcada complejidad que comporta el objeto-problema que este estudio pretende abordar desde una perspectiva epistemológica también compleja; el diseño de dicho estudio adopta un enfoque metodológico de carácter cualitativo en el que se apoya en una complementación etnográfica para tratar desde diferentes ángulos y con la mayor rigurosidad posible al fenómeno planteado como objeto de estudio en el seno mismo de su ámbito de pertinencia, en virtud de conocer y comprender la verdadera realidad del caso y ofrecer evidencia fiable y empírica al respecto. En torno a ello, durante el trabajo etnográfico se utilizará de manera complementaria al análisis documental, a las observaciones no participantes y a las entrevistas estructuradas como instrumentos de recolección de datos sustanciales para la investigación.

Asimismo, se torna necesario advertir que el análisis documental se efectuará sobre el diseño curricular del programa ofrecido por la institución-caso. Por su parte, las observaciones no participantes se llevarán a cabo sobre una cantidad limitada de clases correspondientes a las materias seleccionadas del campo de la formación específica y del campo de formación de las prácticas pedagógicas. Mientras que, por último, las entrevistas estructuradas serán realizadas a docentes formadores de cada una de las cátedras preseleccionadas, y también a estudiantes avanzados del programa de formación.

En lo que respecta tanto a la población como a la muestra de estudio, la población estará compuesta, por un lado, por docentes de los campos formativos ya mencionados: campo de la formación específica y campo de formación de las prácticas pedagógicas; mientras que, por otro lado, también se compondrá de estudiantes avanzados de último curso (cuarto año formativo). En tanto la muestra de estudio, ésta quedará constituida finalmente por 8 cátedras del campo de la formación específica junto a sus correspondientes catedráticos; 8 cátedras del campo de formación de las prácticas pedagógicas junto a sus correspondientes catedráticos; y 16 estudiantes avanzados de último curso. Vale pues aquí destacar algunas consideraciones importantes para terminar de entender la constitución del muestrario final:

- El campo de la formación general ha quedado desafectado de este estudio debido precisamente a su carácter general, al presentarse como un campo con escaso o nulo contenido de especificidad disciplinar.

- Se ha pretendido que el estudio sea balanceado, y es por ello que se han preseleccionado 8 cátedras de cada uno de los dos campos de formación afectados. En el campo de formación de las prácticas pedagógicas se emplearán para el estudio los cuatro niveles formativos y secuenciados de dicho campo (Práctica Docente I, Práctica Docente II, Práctica Docente III y Práctica Docente IV), utilizando más aún las dos comisiones de cada uno de los niveles mencionados.
- De un total de 17 cátedras que componen al campo de la formación específica del programa ofrecido por la institución-caso, se han seleccionado 8 para ser empleadas en este estudio. Esta selección se ha concretado priorizando aquellas materias que tengan relación directa, al menos por denominación, con los cinco campos de estudio de la Praxiología Motriz, también entendidos como los cinco tipos de experiencia motriz que la educación física debería de utilizar para educar conductas motrices (el juego motor, el deporte, las prácticas motrices introyectivas, las prácticas motrices expresivas y las prácticas motrices de adaptación al entorno). De esta manera, las 8 materias seleccionadas son:
 - a) *Recreación* (materia de primer año)
 - b) *Danza: Percepción, expresión y comunicación corporal* (materia de primer año)
 - c) *Deportes sociomotrices II* (materia de segundo año)
 - d) *Didáctica de la educación física I* (materia de segundo año)
 - e) *Situaciones motrices en el entorno natural* (materia de tercer año)
 - f) *Deportes psicomotrices I* (materia de tercer año)
 - g) *Deportes sociomotrices IV* (materia de cuarto año)
 - h) *Deportes alternativos en la escuela* (materia de cuarto año)
- Y en cuanto a la selección de la muestra constituida por estudiantes, se ha optado por un total de 16 estudiantes avanzadas (8 estudiantes mujeres y 8 estudiantes varones). El argumento que justifica la elección exclusiva de estudiantes avanzados de último año, por sobre estudiantes ingresantes, se fundamenta en la idea de que el estudiantado avanzado, al haber atravesado casi la totalidad de su trayectoria académico-formativa, se encuentra en inmejorable posición para realizar un análisis preciso de su proceso de formación docente y brindar información relevante a los intereses del estudio.

Ahora bien, exponer la metodología empleada en esta investigación que reviste carácter cualitativo, implica también detallar las categorías conceptuales que se usarán como referencia

durante el trabajo de campo etnográfico y durante el análisis de datos. En ese sentido, ya se ha anticipado que esas categorías estarán representadas en este estudio por las macro variables y micro variables de estudio tan bien presentadas por el modelo de análisis referencial creado precisamente con esa pretensión, la de modelar coherentemente las categorías conceptuales tomadas por el estudio, que no son otra cosa que las teorías de referencia del marco conceptual. El modelo “estelar” a su vez, al disponer de seis variables dependientes que son entendidas también como los seis saberes disciplinares básicos y esenciales que debiera aportar en la actualidad todo programa de formación, asume el papel de medidor para saber en qué medida un programa de formación como el que aquí se estudia, está adaptado a las innovaciones epistemológicas que ofrece la Praxiología Motriz.

A continuación, se presentan en una tabla las categorías conceptuales a considerar en la investigación:

Tabla 3

Categorías conceptuales (matriz para el análisis de datos)

Categoría 1: <i>Praxiología Motriz</i> *conducta motriz, situaciones motrices, dominios de acción motriz, léxico específico, lógica interna, perspectiva de investigación praxiológica*
Categoría 2: <i>Paradigma de referencia</i>
Categoría 3: <i>Idiosincrasia institucional</i> *modelo de gestión curricular vigente (prescripción curricular); modelo de gestión pedagógica vigente (discursos formativos y prácticas formativas) *
Categoría 4: <i>Proyecto ético sociocultural</i>

Nota. El signo (*) encierra a las sub categorías que especifican a las categorías conceptuales más generales, permitiendo identificarlas con mayor eficacia durante el análisis de datos.

3.1. Plan de investigación

El mes de junio será clave, pues se trata del mes en el que tendrán lugar tres procedimientos claves de este plan de investigación. Así, el primer procedimiento que acontecerá será la aplicación del análisis documental sobre el diseño curricular del programa de formación ofertado por la institución-caso, utilizando para dicho análisis las categorías conceptuales descritas anteriormente (ver tabla 3). Esto permitirá cualificar el nivel de impacto que tiene la Praxiología Motriz en la prescripción curricular, al tiempo que servirá para determinar el tipo de modelo de gestión curricular que atraviesa al programa de formación.

El segundo procedimiento que tendrá lugar en el mes de junio, será la confección precisa de los otros dos instrumentos de recolección de datos (las entrevistas estructuradas y las observaciones no participantes). Para el caso particular de las observaciones no participantes, se confeccionará una planilla de registro anecdótico que tendrá también como indicadores observables a las cuatro categorías conceptuales delineadas.

En tanto el tercer procedimiento a ejecutar sobre el mes de junio, éste consistirá en establecer un contacto formal con el conjunto directivo del Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física, a fin de consensuar el acceso a la institución para efectuar el debido trabajo de campo etnográfico al cabo del receso invernal del mes de julio

Luego del receso invernal, se dará inicio formal al trabajo etnográfico en campo. Éste se llevará a cabo en dos etapas. La etapa 1 comenzará a mediados del mes de agosto y se extenderá durante un mes hasta mediados del mes de septiembre; ésta consistirá en realizar las entrevistas estructuradas a la muestra docente y a la muestra estudiantil.

La etapa 2, por su parte, comenzará a mediados de septiembre y finalizará a mediados del mes de octubre; en esta etapa se concretarán las observaciones no participantes en cada una de las cátedras seleccionadas.

Finalmente, los meses de noviembre y diciembre se destinarán al análisis de los datos recabados, empleando triangulaciones teóricas y contrastando dichos datos con el marco conceptual anteriormente trabajado, todo lo cual permitirá esbozar los principales hallazgos del estudio

Cuarta parte

4. Análisis de los datos y contrastación teórica

4.1. El IFDCEF de Viedma y su diseño curricular institucional: Análisis documental y contextualización social, política e histórica del caso

Comienza a partir de esta cuarta parte del estudio cualitativo planteado, una etapa clave del mismo, cuya importancia trasciende la argumentación teórico-abstracta hecha en el marco conceptual y se dirige necesariamente a la aplicación etnográfica de métodos propuestos al inicio en el afán de estudiar con la mayor precisión que sea posible a este caso del Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física situado geográficamente en la ciudad de Viedma.

Al tomar los aportes hechos por (Stake, 1999) a la comprensión de los estudios de caso, se torna sencillo comprender que cada caso es único y complejo, por lo cual su abordaje debe ser igual de complejo, es decir, holístico. En el caso particular de nuestro estudio, la institución sobre la que éste se focaliza ha sido preseleccionada con bastante preeminencia, por lo que según el mismo autor citado estaríamos ante un estudio intrínseco.

Stake (1999), sostiene que todo estudio efectuado en virtud de comprender el estado y el funcionamiento de un fenómeno complejo en particular, implica considerar como primordiales los diversos contextos que atraviesan y configuran a dicho fenómeno, formateándolo constantemente. Esos contextos son el social, el político y el histórico. Es por ello que, con el afán de comprender más a fondo la idiosincrasia institucional que caracteriza actualmente al IFDCEF de Viedma, se efectuará a continuación una contextualización social, política e histórica de la institución, como paso previo a la contrastación teórica de los datos obtenidos del análisis del diseño curricular utilizando las categorías conceptuales (variables bajo estudio).

Ha de iniciarse este breve recorrido contextualizador por las condiciones sociohistóricas bajo las que se fundó nuestra institución-caso. Así, puesto de esta manera, se trata de un instituto superior de formación docente que porta la peculiaridad de ser el más antiguo de la provincia de Río Negro, al fundarse el 8 de noviembre del año 1968 mediante el dictamen de la resolución N°1873 de ese mismo año; cuyo artículo 1 enunciaba que el principal motivo de su creación venía dado por la necesidad de formar a docentes provinciales de educación física. Por aquel

entonces, y en el marco estremecedor de una dictadura cívico-militar que azotaba el entramado social y cultural de la Argentina, el instituto en cuestión, que fue denominado originalmente como ISPEF (instituto superior del profesorado en educación física), segmentaba su programa de formación según el género, conteniendo así una sección para mujeres y otra para varones.

La creación y puesta en funcionamiento de este instituto de gestión estatal con sede en la capital rionegrina, se constituyó en el suceso fundacional del sistema de formación docente de la provincia de Río Negro, que consecuentemente se consolidó con la fundación del instituto de formación docente de la ciudad de General Roca (1974) y de los institutos de formación docente de las localidades de Bariloche y Villa Regina (1975). Estos sustanciales avances en materia educativa, significaron los primeros beneficios de las políticas públicas gestadas en la promulgación de la primera ley orgánica de educación provincial N°227 que fue dictada en el año 1961, como consecuencia a su vez del espaldarazo legal y jurídico que promovió la primera constitución de Río Negro, cuya oficialización data del año 1957. Pues en ese marco sociopolítico e histórico descrito, no debe soslayarse que Río Negro ostentó hasta 1955 el status jurídico de “territorio nacional”. Ese mismo año, a través de la aprobación en el congreso de la nación de la ley N°14.408, Río Negro pasa a ser declarada oficialmente como provincia constituyente de la República Argentina.

Hacia el año 1998, el ISPEF de Viedma, mediante una nueva resolución enmarcada en las políticas educativas provinciales para la formación docente, modifica su denominación y se proclama como IFDCEF (instituto de formación docente continua en educación física). Posteriormente, en el año 2000, la institución inaugura su propio edificio seccional, puesto que desde su creación había funcionado en distintos edificios de propiedad privada.

Ahora bien, transcurridos los primeros doce años del vigente siglo, la comunidad académica institucional asumió la necesidad de revisar, actualizar y renovar su plan de estudios. Así, en el año 2012 un selecto equipo institucional puso en marcha el proceso de análisis y elaboración de una versión preliminar del potencial nuevo plan de estudios, la cual fue enviada al ministerio de educación y derechos humanos de la provincia de Río Negro para que la comisión curricular dependiente de la dirección de planeamiento, educación superior y formación de dicho ministerio, la evaluase. Es así como, mediante un trabajo colaborativo entre el equipo institucional y la comisión curricular durante tres años, en el año 2015 el consejo provincial de educación gestiona en su registro el expediente N° 99.194-EDU-2015 para posteriormente tramitar la resolución N° 4243/15 que terminaría por aprobar legalmente el actual diseño curricular jurisdiccional para la formación de docentes de educación física de nuestra

institución-caso, cuya implementación sería graduada y progresiva una vez iniciado el ciclo lectivo 2016, bajo la normatividad impuesta por la resolución N° 48/16.

Han transcurrido casi diez años desde la implementación normativizada a nivel institucional del vigente plan de estudios 4243/15 que contiene al actual programa de formación docente en educación física que ofrece la institución-caso de nuestro estudio. Durante ese periplo, dicho plan de estudios parece haberse superpuesto a cualquier intento de revisión y/o modificación con fines actualizadores, si es que acaso existieron tales intentos.

El actual diseño curricular jurisdiccional que regula el modelo de formación bajo el que se forman cientos y miles de jóvenes estudiantes/futuros docentes, según se expresa en el apartado inicial dedicado a la presentación, fue elaborado conjugando los aportes de diseños curriculares de otras jurisdicciones, y, su renovación última, ha sido el resultado de un conjunto secuenciado de decisiones tomadas por el equipo técnico de la institución que participó del proceso de reactualización.

El resultado final de ese proceso de renovación ha quedado reflejado en un documento no muy voluminoso de 111 páginas de extensión que formaliza y presenta la vigente oferta curricular estructurada en seis grandes capítulos que a continuación serán expuestos con la intención de que los y las lectoras tengan conocimiento inmediato de la estructura general del programa curricular de la institución-caso. Así, pues, se presenta la siguiente tabla expositiva:

Tabla 4

Formato de presentación del diseño curricular institucional

N° de capítulo	Título del capítulo	Sub apartados del capítulo
1	<i>Marco de la política educativa provincial y nacional para la formación docente</i>	1.1. La formación docente en la provincia de Río Negro. Antecedentes
		1.2. La política nacional de formación docente. Nuevos contextos
2	<i>Finalidades de la formación docente inicial</i>	2.1. Finalidad de la formación docente en educación física
		2.2. Objetivos de la carrera
		2.3. Los sujetos de la formación
		2.4. Perfil del egresado
		2.5. Denominación de la carrera
		2.6. Denominación del título

		2.7. Duración de la carrera en años académicos
		2.8. Carga horaria total de la carrera, incluyendo los espacios de definición institucional
		2.9. Condiciones de ingreso
3	<i>Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular</i>	3.1. Acerca de la sociedad
		3.2. Acerca de la educación
		3.3. Acerca del sujeto
		3.4. Acerca del conocimiento
		3.5. Acerca del currículum
		3.6. Acerca de la enseñanza
		3.7. Acerca del aprendizaje
		3.8. Consideraciones metodológicas
		3.9. Acerca de la evaluación
4	<i>Organización curricular</i>	4.2. Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones
		4.2. Carga horaria por campo
		4.3. Definición de los formatos curriculares que integran la propuesta
5	<i>Estructura curricular</i>	5.1. Mapa curricular
		5.2. Cantidad de unidades curriculares por año y por régimen de cursada
6	<i>Presentación de las unidades curriculares y sus componentes básicos por campo formativo</i>	6.1. Campo de formación general y sus asignaturas
		6.2. Campo de formación específica y sus asignaturas
		6.3. Campo de formación en las prácticas profesionales y sus asignaturas

Se ha creído conveniente, en el marco del análisis documental efectuado sobre la propuesta curricular institucional para la formación docente, realizar la puesta en escena (mediante la tabla 4) del formato que se ha seleccionado e implementado para la presentación oficial de dicha

propuesta curricular ante la comunidad académica del instituto y la población en general. La conveniencia viene dada por el sentido de pertinencia y de coherencia que percibe el estudio al exponer, como paso previo a la operacionalización de variables bajo estudio, la estructura general del diseño curricular y todos los componentes estructurales que lo constituyen, lo cual a su vez favorece la identificación convincente de aquellos componentes sobre los que recae prioritariamente el análisis de contenido; y es que si bien cada uno de los componentes del plan de estudios es importante, sólo algunos revisten interés genuino para las pretensiones de este estudio.

Pues bien, aunque se haya predicho en pasos previos que la lupa del estudio se posará primordialmente sobre el campo de formación específica y sobre el campo de formación en las prácticas profesionales, el análisis de la prescripción curricular también se extenderá hacia otros componentes vitales del plan de estudios, puesto que permiten tener una visión mucho más amplia sobre el modelo de formación bajo el que opera la institución-caso formando a futuros docentes de educación física de toda la región patagónica. Contemplar en el trance del análisis a cuestiones tales como, las finalidades de la formación docente inicial en educación física, el perfil profesional que se pretende formar en las juventudes estudiantiles, los objetivos de la propuesta académico-formativa, y la concepción epistemológica que conserva el programa sobre la misma educación física, su didáctica y su aprendizaje; representa un combo rico y esclarecedor para finalmente entender y explicar cuál es el estado actual de este ciclo de formación inicial puesto bajo análisis.

Para el análisis documental se han utilizado como referencia conceptual a las cuatro variables de estudio expuestas anteriormente (ver tabla 3, pág.137), que bajo todo punto de vista sintetizan al modelo de análisis “estelar” que se ha creado exclusivamente para este estudio, con el objetivo de asegurar claridad durante su desarrollo mediante la agrupación, ordenamiento y direccionamiento de las teorías de referencia hacia el cumplimiento de los objetivos planteados. En ese mismo sentido, y con el propósito de efectivizar el análisis documental de manera práctica, sencilla y ordenada, se ha optado por crear y emplear la utilización de un dispositivo operativo que, al incluir al mismo tiempo a las variables bajo estudio y a los componentes estructurales del diseño, permite desarrollar un análisis narrativo-descriptivo del contenido curricular con denotada profundidad y claridad. Puesto de esta manera, apréciase a continuación el estilo de este dispositivo creado para el análisis circunstancial:

Tabla 5

Dispositivo creado y utilizado para el análisis del documento curricular oficial (anexo documental/anexo 1)

Categorías conceptuales				
	Categoría 1: <u>Praxiología Motriz</u> (conducta motriz, situaciones motrices, dominios de acción motriz, léxico específico, lógica interna, perspectiva de investigación praxiológica)	Categoría 2: <u>Paradigma de referencia</u>	Categoría 3: <u>Idiosincrasia institucional</u> Modelo de gestión curricular vigente (prescripción curricular)	Categoría 4: <u>Proyecto ético sociocultural</u>
Estructura curricular: Análisis por componente				
Presentación y capítulo 1: “Marco de la política educativa provincial y nacional para la formación docente”	Análisis	Análisis	Análisis	Análisis
Capítulo 2: Finalidades de la formación docente inicial	Análisis	Análisis	Análisis	Análisis
Capítulo 3: Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular	Análisis	Análisis	Análisis	Análisis
Capítulo 6.2: Unidades curriculares por campo (campo de formación específica)	Análisis	Análisis	Análisis	Análisis
Capítulo 6.3: Unidades curriculares por campo (campo de formación en las prácticas profesionales)	Análisis	Análisis	Análisis	Análisis

Es visible en el dispositivo la omisión de los capítulos 4 y 5 del diseño curricular, relacionados a la organización curricular y a la estructura curricular respectivamente. La omisión ha sido consciente e intencional, y se deriva de la escasa fertilidad que revisten tales componentes en tanto contenido de interés para los fines investigativos del estudio. No obstante, existen allí algunos aspectos que sí representan validez y merecen ser rescatados. Por ejemplo, en el capítulo 4 dedicado a la organización curricular adoptada por el programa de formación, resulta relevante mencionar que la institución-caso se organiza académica y curricularmente a través de campos de formación bien diferenciados pero interconectados entre sí:

- Campo de formación general

- Campo de formación específica
- Campo de formación en las prácticas profesionales

De esta manera, cabe resaltar que, a través de esta primera revelación del caso queda desenmascarado uno de los quince atributos que Gómez (2022) le atribuye al concepto de gestión curricular en su obra, referido al “tipo de organización académica interna” como bien se enuncia en la tabla de descriptores que develan el carácter de cada modelo de gestión curricular (ver tabla 1, pág. 86).

Del mismo modo, tampoco resulta baladí recuperar y revalorizar algunos de los resultados más reveladores de nuestro primer estudio incipiente y superficial del 2021 en torno al estado de la prescripción curricular de los campos de formación específica y formación en las prácticas profesionales de nuestra institución-caso. Pues bien vale aclarar que este estudio no es más que una continuidad de aquel primero, con el añadido de la inmersión etnográfica en esta ocasión para ganar más profundidad, rigurosidad y exactitud en la investigación. Así, en aquel trabajo del 2021, sintetizado y publicado en Gallego (2024), se pudo evidenciar que, si bien en el campo de formación específica se prescribían contenidos derivados del conocimiento praxiológico, estos mismos no eran luego sintetizados y reforzados en la prescripción curricular del campo de formación en las prácticas profesionales, por lo que se imposibilitaba su abordaje en las asignaturas de este último campo mencionado, y su potencial puesta en práctica en las clases de práctica residencial llevadas a cabo por el estudiantado en formación de los distintos años del programa.

Otro aspecto negativo de los resultados hallados en aquel estudio, tiene que ver con la alta concentración de contenidos derivados de la ciencia de la acción motriz en las materias del programa vinculadas a distintas disciplinas deportivas, tanto psicomotrices como sociomotrices. Esta tendencia fue identificada especialmente en el campo de formación específica. Aquí, lo negativo del dato radica en que esa concentración impide que otras materias de esa área de formación que mantienen estrecha relación con prácticas motrices estudiadas por la Praxiología Motriz, se impregnen de ese tipo de contenidos tan necesitados por específicos. Algunas asignaturas ejemplares que sirven como validación de lo afirmado son: “Juego”, “Situaciones motrices en el entorno natural”, “Danza: Percepción, expresión y comunicación corporal”, entre otras.

Sin embargo, las grandes limitaciones y deficiencias de aquel estudio decretaron en gran parte su ineficacia. Es por ello qué, de la mano de una complementación etnográfica siempre imprescindible para los estudios de caso como este, el actual estudio pretende llegar al meollo

de la cuestión referida al estado del ciclo de formación ofrecido, a la luz de los aportes científicos de la noble Praxiología Motriz.

Por supuesto qué, estudiar y comprender con clarividencia suficiente cuál es el actual estado de funcionamiento del ciclo de formación docente implica, en parte, escabullirse con sentido crítico entre las entrañas principales de lo que se ha denominado por Gómez (2022) como la gestión curricular de un programa de formación docente, aquello que se trata habitualmente como la prescripción curricular de ese programa, y aquello que en la fase de preparación teórica de este trabajo ha sido situado en el epicentro de un “triángulo institucional e institucionalizador” como el componente central que marca las pautas generales a seguir durante el proceso de formación inicial de la docencia. Es por ello qué, en esa línea, el dispositivo creado para el análisis de la gestión curricular vigente en el actual plan de estudios de la institución-caso, pretende desentrañar las principales tendencias de lo prescrito en dicho plan en referencia al modelo “estelar” y sus variables de estudio bien señalizadas.

Desde el principio, apenas en su capítulo primero, el diseño curricular ya muestra signos visibles acerca de cuál es el modelo de gestión curricular predominante en la idiosincrasia institucional actual del IFDCEF de Viedma (variable 3). Si bien se trata de un primer capítulo muy poco fértil para las variables bajo estudio, es posible identificar en él una afirmación que pone de relieve la tarea de instituciones como esta en tanto formadoras de docentes “*capaces de generar, transmitir y enseñar conocimientos al estudiantado*”. Una afirmación contundente que juega de anticipadora de la visión educativa que promueve preponderantemente el programa de formación docente en cuestión.

Se trasluce aquí el tipo de perfil docente que se pretende esculpir en el estudiantado durante los cuatro años de formación profesional, un perfil estrechamente vinculado a corrientes epistemológicas empiristas y racionalistas de la práctica educativa en educación física, tal y como señala Gómez (2022) en la definición de las principales características del modelo de gestión pedagógica denominado “tecnológico-comportamental”. Y es que, aunque la gestión pedagógica sea un aspecto a dilucidar más adelante, mediante la aplicación de los otros dos métodos de esta complementación etnográfica (entrevistas y observaciones), bien vale resaltar que este modelo pedagógico mencionado se desprende del primer modelo de gestión curricular promulgado por Gómez en su obra, y ampliado posteriormente y con impronta propia en el marco teórico de este trabajo (ver pág. 96). Se trata, pues, del modelo curricular *centrado en la enseñanza disciplinar*, el modelo que se percibe inicialmente como el predominante dentro de la idiosincrasia institucional; un modelo que recordemos, sitúa a la docencia como el

componente protagónico principal del hecho educativo y concibe a la transmisión de conocimientos disciplinares como finalidad absoluta de dicho hecho.

Hablar de empirismo y racionalismo en educación física, es pensar la enseñanza y el aprendizaje de este campo pedagógico de manera exclusivamente práctica y procedimental, por un lado, y normativizada con objetivos bien claros y definidos, por otro. Por todo ello, las intervenciones educativas llevadas a cabo por docentes de educación física con un perfil ligado a estas corrientes epistemológicas, han de caracterizarse sobre todo por un marcado verticalismo evidenciable especialmente en el tipo de comunicación unidireccional desplegada entre docente-estudiantado, es decir, comunicaciones del docente hacia el estudiantado. Además, esta concepción educativa confiere al profesorado una suerte de papel central durante los procesos educacionales, puesto que es el profesorado, según este enfoque y según el significado que se deduce de la afirmación identificada en el primer capítulo del diseño curricular, el encargado de realizar cada procedimiento importante del hecho educativo: se ocupa de producir/generar el conocimiento y luego de transmitirlo/enseñarlo a un grupo de estudiantes que queda reducido tan sólo a la tarea de recibir y almacenar ese conocimiento, casi sin poder semantizarlo ni reflexionarlo, mucho menos tensionarlo. Pues incapaces de hacerlo, ya que bajo esta visión educativa lejos están de ser concebidos como el objeto central de un proceso educativo, impedidos de ser protagonistas directos en la construcción y aprehensión de su propio aprendizaje en la materia educación física y en cualquiera de las otras materias escolares existentes.

Formar docentes bajo esta visión educativa, bajo este modelo curricular, va decididamente a contramano de la visión parlebasiana para la educación física del siglo XXI. Más no se ha tratado simplemente de una frase irrelevante del capítulo inaugural del programa curricular a la que bien se podría haber pasado por alto, sino que, por el contrario, es necesario develar su significado oculto a través de una contrastación teórica como la antes hecha, puesto que puede llegar a ser un breve adelanto de lo argumentado en los capítulos siguientes del mismo programa.

Por otro lado, mientras que no se han hallado referencias al marco científico de la Praxiología Motriz (variable 1), ni a un paradigma concreto sobre educación física (variable 2) en la prescripción de ese primer capítulo; donde lo que sí se ha identificado es una frívola y ligera mención indirecta a un proyecto ético sociocultural (variable 4), haciéndose alusión a la necesidad imperante de formar docentes desde los distintos campos del conocimiento para que puedan adquirir habilidades que permitan a posteriori crear un modelo productivo sustentable. Sin embargo, no es precisado ningún conjunto de valores o ideales alineados con las

necesidades y circunstancias socioculturales actuales que puedan ser mediados a la futura docencia para que posteriormente, post titulación, puedan usarlos como la guía de sus procesos educacionales en contextos escolares diversos, tal y como lo sugiere explícitamente Lagardera (2007) al sintetizar al concepto de “capital social de la humanidad” propuesto por Marina (2006) con el concepto de conducta motriz y el capital social de la educación física.

Cuando se inició el tratamiento teórico de este estudio en su marco conceptual, una de las principales teorías de referencia que se tuvo a consideración para que constituyera la columna vertebral de dicho marco teórico fue la focalizada en el *paradigma de referencia*, mediante la cual se pretendió identificar, describir y tensionar al paradigma reinante que actualmente gobierna el conjunto de teorías y conceptos más acudidos y utilizados en la educación física de estos tiempos. En ese sentido mismo, a partir de seguir crítica y reflexivamente durante algunos años los trabajos de algunos praxiólogos de vanguardia mundial, en su mayoría provenientes del viejo continente, tales como P. Parlebas, P. Lavega, F. Lagardera, J. Hernández Moreno, entre otros; se optó sin titubeo alguno por centrar el tratamiento de aquella teoría de referencia elegida, en el atiborrado y ya absurdo *paradigma del movimiento* que aún hoy, tan sólo por inercia, sigue aceptándose y empleándose en las prácticas educativas propias de la cultura profesional de la educación física (apartado 2.2.2 del marco conceptual, pág. 45 en adelante).

A este respecto, es (Parlebas, 2022) quien en uno de sus últimos trabajos publicados sostiene que las teorías dominantes actuales en la educación física se amparan en una “ciencia del movimiento”, tan aureolado esto por autores como Jean Le Boulch y tantos otros del siglo XX que representaban a los conocimientos de aquella época, pero que hoy, con el avance de las ciencias sociales y humanas demostrando que entre la actividad mental y la motriz hay continuidad absoluta, tales conocimientos parecen quedar desfasados y oxidados, volviéndose cadenas que amarran y ponen de rodillas a la educación física ante las disciplinas científicas más tradicionales, impidiéndole erguirse y revelarse para poder cambiar de paradigma y valerse de una autonomía disciplinar y epistemológica que le permita superar su crisis de identidad.

Irreductiblemente, creemos desde aquí qué, indagar si la gestión curricular de la institución-caso, por un lado, y la gestión pedagógica de la currícula hecha por la docencia formadora en sus asignaturas, por otro, también operan bajo el obsoleto paradigma del movimiento, propiciaría evidencias claras y fehacientes que ayudarían en gran medida a comprender y explicar si el ciclo de formación docente ofertado está o no en línea con los avances científicos propuestos por la Praxiología Motriz. Siguiendo esa línea, precisamente, nos encontramos con el capítulo 2 del documento curricular, que se titula “finalidades de la formación docente inicial” y que como se ha podido apreciar, se encarga en su interior de organizar y presentar

con claridad algunos aspectos constituyentes de la propuesta académico-formativa que despiertan gran interés para el estudio planteado (ver tabla 4).

El punto más resonante de este segundo capítulo, se halla sin dudas en su primer apéndice apartado, en el cual la cuestión de las finalidades se acentúa específicamente en la formación de docentes de educación física. Allí, uno de los tantos fragmentos aludidos al tema, nos aporta un indicio incipiente y claro de la tendencia paradigmática que pareciese seguir la prescripción curricular del programa de formación inicial. Pues se trata, al menos inicialmente, de una tendencia mecanicista sentada sobre los conceptos polifórmicos y controversiales de *cuerpo y movimiento* que a su vez responden al *paradigma del movimiento*. De este modo, siguiendo esta tendencia, se argumenta explícitamente que el saber disciplinar a construir y mediar a la futura docencia profesional, se compone de conocimientos conceptuales y procedimentales cuyo origen está ligado a las teorías construidas en base a los principios filosóficos y epistemológicos del cuerpo y del movimiento humano. Todo esto se complementa con las acusaciones hechas por Parlebas en Francia y por Lagardera en España, afirmando que la formación de la docencia en educación física sigue aún, basándose en principios concebidos en el siglo XVIII. También constata la veracidad de las palabras de Gómez (2022) al reafirmar que, desde sus inicios, los institutos superiores no universitarios de formación docente en educación física, mantienen un fuerte arraigo a las tendencias mecanicistas, biologicistas, higienistas y deportivistas; distanciándose mayormente de los valiosos conocimientos de las ciencias humanas y las ciencias sociales.

Este postulado teórico hallado en el capítulo segundo no es interpretado desde aquí como un mero argumento aislado y casual, sino más bien como una síntesis perfecta que resume la línea paradigmática que se ha seguido durante la gestión curricular del actual plan de estudios institucional. Obviamente, se trata de una gestión del currículo atravesada plenamente por las condiciones políticas, sociales, culturales y, sobre todo, paradigmáticas que predominan al interior de la comunidad profesional de la educación física. Así pues, si el paradigma dominante al interior de dicha comunidad es el paradigma del movimiento, es seguro que jugará un papel clave en la configuración epistémica de la prescripción curricular (ver figura 4, pág. 109).

El paradigma del movimiento y todo su repertorio instrumentalizado con corrientes mecanicistas y biologicistas, ha adoctrinado por completo los hábitos de pensamiento y de acción del conjunto profesoral de la educación física, como bien ha sido explicado detalladamente en el marco teórico. A tal punto ha llegado ese adoctrinamiento, que la EFE se ha vuelto una cultura cuyo objeto cultural primero es el “movimiento”, como bien se ha podido comprobar inicialmente en este análisis documental del plan de estudios 4243/15.

Prosiguiendo, otros dos puntos álgidos de la gestión curricular del plan de estudios, se encuentran en los apéndices 2.2. y 2.4. del capítulo segundo, centrados en los objetivos del programa de formación y en el perfil de la profesionalidad egresada, respectivamente. Tanto los objetivos del programa formativo, como las principales competencias profesionales a adquirir por el estudiantado, han de caracterizarse por una gran dispersión, una marcada falta de claridad y, además, una evidente yuxtaposición de conocimientos heterogéneos que agravan más la crisis de identidad disciplinar y mantienen al margen a los valiosos aportes científicos de la Praxiología Motriz a la educación física.

Con la pretensión bienintencionada de que este análisis del documento curricular no se limite tan sólo a evidenciar carencias y obsolescencias, sino qué, y fundamentalmente, sea un elemento del estudio que provea soluciones y brinde recursos potentes para una posible readecuación y actualización del plan de estudios; resulta interesante por significativo realizar una comparación entre los principales objetivos y aprendizajes a adquirir que prescribe el actual plan de estudios sin la Praxiología Motriz como eje, por un lado, con los aprendizajes esenciales a adquirir por el futuro profesionalismo en un hipotético plan de estudios que sí esté regido por la ciencia de la acción motriz y su marco científico. De esta manera, se hace explícita tal comparación en la siguiente tabla:

Tabla 6

Comparación de objetivos y competencias profesionales adquiribles: Programa de formación actual vs Programa de formación praxiológico

Objetivos de formación del actual programa/Competencias profesionales a adquirir:	Competencias profesionales a adquirir si el programa de formación fuese praxiológico:
-Garantizar el conocimiento disciplinar y didáctico necesario para incidir en la formación corporal y motriz de los sujetos de los distintos niveles y modalidades del sistema escolar y en otros ámbitos institucionales. -El profesorado titulado será capaz de fundamentar su práctica profesional apoyándose en supuestos teóricos en los que converjan y se articulen los campos de formación general, específica y en las prácticas profesionales, en los distintos niveles y modalidades del sistema escolar y en otros contextos socioeducativos, desde una visión transformadora.	-Estudiar desde el marco científico de la Praxiología Motriz para conocer y comprender la noción de conducta motriz y sus tres principios constitutivos, logrando así un cambio de perspectiva que permita centrar las intervenciones educativas en cada persona y su singularidad. -Desarrollar y optimizar la puesta en práctica de la educación de conductas motrices, entendiéndola como un dispositivo pedagógico capaz de emplearse de dos modos diferentes, según las necesidades y prioridades educativas del proyecto pedagógico emprendido.

	-Aprender y mejorar continuamente el proceso de interpretación, descripción y catalogación de conductas motrices; asumiendo la importancia que tiene este procedimiento didáctico y científico para la educación física actual.
-Fomentar la apropiación del sentido educativo de las prácticas corporales y motrices representadas por el juego, el deporte, la gimnasia y las prácticas motrices expresivas, en distintos ambientes y contextos. -Proponer situaciones de enseñanza teniendo en cuenta las posibilidades del trabajo colaborativo y cooperativo, integrando variados recursos, especialmente los que aportan las tecnologías de la información y la comunicación a la cultura corporal.	-Adoptar y sistematizar la tarea de diseñar y/o seleccionar con rigurosidad y pertinencia situaciones motrices educativas cuya lógica interna conduzca al cumplimiento de los objetivos del proyecto pedagógico emprendido, produciendo en el estudiantado los efectos educativos deseados.
-Vincular teorías y prácticas en un proceso de retroalimentación permanente, desde el contexto global a la propia realidad de los aprendizajes.	-Lograr comprender la vinculación epistemológica y pedagógica existente entre la clasificación de dominios de acción motriz , la lógica interna de situaciones motrices educativas y la conducta motriz humana; a fin de utilizar dicha clasificación para educar con pertinencia, coherencia y congruencia.
-Promover la formación para la gestión y la investigación. -Comprender la formación inicial como el inicio de una formación permanente signada por la actualización, la capacitación y la investigación aplicada.	-Identificar la importancia y la necesidad de investigar en educación física desde el enfoque científico de la Praxiología Motriz , fortaleciendo actitudes y aptitudes que generen un incesante desarrollo académico-profesional.
-Fundamentar la práctica de la enseñanza como una práctica social situada que promueva aprendizajes específicos de la educación física, a través de diversas experiencias de aprendizaje social y cultural.	-Estudiar desde el marco científico de la Praxiología Motriz para comprender con lucidez el concepto de lógica interna y asimilar rápidamente su importancia trascendental en la educación de conductas motrices; todo lo cual permitirá desenvolverse con eficacia al momento de analizar y manipular la lógica interna de una práctica motriz educativa.
-Promover la reflexión acerca de la “problemática” de género, diversidad cultural y discapacidad, en torno a las prácticas corporales y motrices. -Desarrollar actitudes de compromiso con la democracia, la equidad social y el respeto a la diversidad cultural, actuando y promoviendo tales valores a nivel institucional y social.	-Comprender, valorar y emplear la educación de conductas motrices como un dispositivo dinamizador de un proyecto ético sociocultural necesario, compuesto por los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) propugnados por la ONU en la agenda 2030.

La construcción de las ocho competencias profesionales básicas y esenciales que se podrían adquirir en un programa de formación potencialmente praxiológico, ameritó la utilización directa de las variables dependientes presentadas con anterioridad en el modelo de análisis “estelar” (ver figura 5, pág. 132). La utilización de tales variables para la configuración de las competencias, ha tenido lugar a partir de considerar a dichas variables como los aportes más sustanciales que le ha hecho la ciencia de la acción motriz a la educación física, por lo que desde la postura adoptada por este estudio hemos de considerarlos como los principales saberes profesionales y disciplinares a adquirir y emplear por cualquier docente de educación física que se titule en esta modernidad.

La comparación entre las competencias que hemos construido, y los objetivos y competencias adquiribles que se encuentran predeterminadas en la prescripción de la actual oferta curricular de la institución-caso, permite poner en evidencia el bajo nivel de especificidad y el alto grado de yuxtaposición conceptual que contiene la programación curricular ya desde el mismo planteamiento de sus objetivos formativos. Así pues, las ocho competencias construidas en el seno de la teoría de la acción motriz podrían convertirse en una referencia convincente que guíe la eventual revisión y actualización del plan de estudios 4243/15 del IFDCEF.

Ya en el terreno de una necesaria síntesis parcial, estamos en condiciones de afirmar que el análisis hecho hasta aquí abona algunas certezas dignas de aclarar y exclamar. En esa dirección, es fundamental aclarar que a la luz de las cuatro categorías conceptuales empleadas para el análisis de contenido, el capítulo 2 del programa curricular denota una ausencia absoluta de aportes epistemológicos de la Praxiología Motriz; algo a lo que se le encuentra lógica con inmediatez, sobre todo si se tiene en cuenta el hallazgo de la tendencia paradigmática opuesta que sigue la prescripción en esta parte del programa, relacionada con los principios teóricos del longevo paradigma del movimiento.

En cuanto a las categorías 3 y 4, encausadas respectivamente en el modelo de gestión curricular vigente y en el proyecto ético sociocultural, no se ha identificado rasgo alguno de estos postulados que demuestre la influencia de los mismos allí.

Sin embargo, donde sí han de tener una presencia influyente estas dos últimas categorías es en el capítulo 3, cuya ocupación se centra en la fundamentación pedagógica de la propuesta curricular. Allí, por ejemplo, en el tratamiento teórico que realiza el apéndice apartado 3.5 sobre el concepto de curriculum, se establece como primordial el procedimiento dedicado a recuperar, remover y resignificar las vivencias personales del estudiantado en formación, alojadas por supuesto en las biografías personales de cada futuro docente. De la misma manera, en el

apéndice apartado 3.7, cuyo cuerpo teórico se basa en el desarrollo de la noción de “aprendizaje”, se persiste en la idea de que acudir a las biografías escolares de cada estudiante ingresante al ciclo de formación docente, representa una iniciativa imprescindible para iniciar con la trayectoria de aprendizaje formativo, puesto que la rememoración y resignificación de las experiencias pasadas como estudiantes de los niveles educativos predecesores, permite revelar y deconstruir las relaciones prefiguradas existentes entre el estudiantado y los contenidos de especificidad disciplinar, algo que según explica Gómez (2022) beneficia directamente al hallazgo de una especie de matriz contenedora de las habilidades de enseñanza.

Este proceso fundacional de autoconocimiento y reconstitución de sí mismo como persona escolarizada, a través del análisis reflexivo de vivencias pasadas en el ámbito de lo escolar, es en realidad una metodología aún vigente en instituciones del sistema de formación docente argentino. Comúnmente denominada como “recuperación autobiográfica o de las biografías escolares”, se trata de un enfoque fundado en los atributos de las obras de Abraham Maslow (1973) y de Carl Rogers (1996) que quita del centro de la formación docente a los contenidos disciplinares y su consecuente transmisión clásica, para situar a las personas prontas a convertirse en docentes profesionales. Así, sometiendo a reflexión a las experiencias personales del pasado vividas en la materia educación física, por lo general se busca identificar aspectos positivos factibles de reproducir, y también aspectos negativos que es necesario destituir de ese bagaje de teorías y conocimientos implícitos que porta la persona al iniciar su trayectoria de profesionalización docente.

Para Gómez (2022), más que una metodología, se trata de un modelo de formación que prefigura inexorablemente el perfil docente que se desea obtener al cierre del ciclo profesionalizante. Por ello, para el autor argentino, el proceso metodológico antes descrito se encuadra en el marco de un modelo de gestión curricular al que denominó en su obra cómo “centrado en el aprendizaje del estudiantado”, cuya finalidad principal radica en reforzar y desarrollar las habilidades cognitivas y emocionales que tienen influencia en la capacidad de aprendizaje que despliega cada persona al aprender sobre la enseñanza de una disciplina pedagógica como la educación física.

Sin dudas, la propuesta curricular de nuestra institución-caso, ya desde los pequeños apartados constituyentes del capítulo dedicado a la fundamentación pedagógica del currículo, comienza a expresar ligeramente qué modelo ha intervenido influyentemente en su gestión curricular. Pues como agregado, resultaría significativo saber si sólo es este modelo el que rige actualmente la prescripción curricular del ciclo formativo, o si coexiste con la influencia de alguno de los otros dos que ya han sido explicados minuciosamente en el marco conceptual.

Por otra parte, en este tercer capítulo de la programación curricular dispuesta por el plan 4243/15, también se hace referencia a la cuarta categoría conceptual utilizada por este estudio como variable de análisis, relativa al grado de incidencia del proyecto ético sociocultural en la oferta curricular. No obstante, las referencias hechas están signadas por la ambigüedad, la inconsistencia, la inconsciencia y el desconocimiento sobre la importancia que tiene realizar una descripción detallada del proyecto ético sociocultural al que la futura docencia debiera contribuir con su obrar educativo, conduciendo a las infancias y adolescencias escolares hacia la adquisición del conjunto de valores, ideales y actitudes que ese proyecto señale como las prioritarias en la actualidad social.

En los apartados 3.2 y 3.5 del tercer capítulo, se insta a pensar tanto a la educación como al curriculum, como expresiones del proyecto político, pedagógico y cultural de una comunidad social bien determinada. Sin embargo, sería conveniente desplegar mayor precisión a la hora de detallar cuáles son los principales valores e ideales que regulan ese proyecto. De no ser así, el conjunto de profesionales de la educación física que se titule año tras año en el centro de formación, no podrá explotar y rentabilizar el capital social de la educación física durante este siglo XXI, sobre todo teniendo en cuenta los grandes desafíos a los que las distintas sociedades humanas deben enfrentarse. Por ello es vital qué, desde la misma formación inicial, la futura docencia ya comience a vislumbrar con claridad los principios éticos fundamentales hacia los que deberá guiar a todo grupo de estudiantes mediante sus intervenciones pedagógicas. Esto, sin lugar para la duda, llevaría a la educación física al siguiente nivel de jerarquía académica y social, un nivel donde se situaría en la vanguardia educativa gracias a sus aportes al capital social de la humanidad, tal y como sostiene Lagardera (2007).

Finalmente, por cuanto a la categoría conceptual vinculada a la Praxiología Motriz y su marco científico, se muestra absolutamente ausente en la extensión del capítulo 3.

4.2. Los avistamientos del estado actual del campo de formación específica desde los lentes del modelo estelar: Primeros resultantes del análisis de contenido aplicado sobre la malla curricular

Se inicia aquí un tramo clave del estudio, en el que a través de los lentes del modelo de análisis estelar se podrán divisar y comprender los principales avistamientos que explican en buena medida el estado actual del campo de formación específica y sus 17 asinaturas

constituyentes. De esta manera, los lentes que propiciarán un buen análisis serán siempre los mismos, los del modelo estelar y sus variables de estudio; sin embargo, serán las ópticas o puntos de vista los que variarán para diversificar y enriquecer dicho análisis, al implementar el uso armonioso y complementario del análisis documental en conjunto con las entrevistas estructuradas y las observaciones no participantes.

Estos distintos puntos de vista permitirán aclarar y resolver, de manera progresiva, los diferentes acertijos planteados al inicio en forma de preguntas de investigación, devenidos posteriormente en los objetivos de la misma. Dicho esto, se enuncian a continuación los objetivos prioritarios de esta parte del análisis, centrada especialmente en el estudio del documento curricular oficial:

- Analizar y determinar el nivel de influencia que tiene el marco científico de la Praxiología Motriz en la gestión curricular y pedagógica de las cátedras seleccionadas dentro del campo de formación específica y del campo de formación de las prácticas pedagógicas.
- Analizar e identificar críticamente el paradigma imperante que moldea los procesos de formación en cátedras correspondientes al campo de la formación específica y al campo de formación de las prácticas profesionales.
- Identificar y contrastar con el marco teórico el modelo de gestión curricular y el modelo de gestión pedagógica que caracterizan actualmente al contexto institucional.
- Analizar qué grado de presencia tiene el proyecto ético sociocultural en el diseño curricular de la institución-caso.

Reivindicando algunos de los preceptos conceptuales más importantes que se han elaborado anteriormente en un trabajo preliminar (Gallego, 2024), el campo de formación específica es entendido como una dimensión académico-formativa que puede al mismo tiempo concebirse de dos maneras posibles dentro de un ciclo de formación docente en educación física: por un lado, como un componente estructural de la currícula institucional que contiene y prescribe al conjunto de saberes de especificidad disciplinar que debieran de construirse durante el proceso de construcción de la profesionalidad docente; y por otro lado, como un espacio pedagógico en el que se tiende a desarrollar ese conjunto de saberes prescritos, a través de discursos y prácticas siempre atravesadas por la idiosincrasia institucional imperante.

En tanto componente estructural de la oferta curricular actual, este campo de formación abarca la prescripción de contenidos de especificidad disciplinar en un total de 17 asignaturas,

entre las que se encuentran las 8 materias que han sido seleccionadas intencionalmente por esta investigación.

Analizar la carga de contenidos curriculares prescritos en el campo de formación específica, es un procedimiento que ha requerido rigurosidad y claridad. Es por ello que, en ese sentido, se ha dado continuidad a la implementación de la matriz de análisis presentada en la tabla 3 (puede verse en pág. 137). El uso de esta matriz asegura un orden inteligible para las macro y micro variables de estudio, y permite además desarrollar un análisis de contenido coherente y en constante interacción con los preceptos epistemológicos expuestos en el marco teórico, constituyendo en sí un claro nexo que favorece la pertinencia del estudio.

Vale la pena señalar que el procedimiento relativo al análisis de contenido documental no se ha limitado sólo a las 8 materias constituyentes de la muestra de estudio de este campo, sino que se ha prolongado sobre todas y cada una de las asignaturas que lo componen. Así pues, la lectura de tipo deductiva ha sido eficaz al permitir identificar con claridad el nivel de influencia que tiene el marco científico de la ciencia de la acción motriz sobre el campo de formación específica y su carga de contenidos curriculares, siendo éste un nivel de influencia bastante precarizado y menguado. Compruébese ésta y todas las deducciones posibles en los registros sistemáticos almacenados en ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 1: REGISTROS SISTEMÁTICOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL (PARTE 2).

La influencia tibia y precarizada toma color sobre todo al comprobarse que de las seis subcategorías seculares de la categoría “Praxiología Motriz” (ver tabla 3, pág. 137), tan sólo tres son las que pueden identificarse en la oferta curricular vigente del campo de formación específica. La presencia allí de conceptos clave del marco científico de la Praxiología, como lo son el de *conducta motriz*, el de *situaciones motrices* y el de *lógica interna*, ha de reducirse tan sólo a menciones vacías y esporádicas en la prescripción de las finalidades formativas de ciertas asignaturas, y también en los ejes de contenidos organizadores de tales materias.

En el caso puntual de la noción de conducta motriz, adoptada por esta investigación como su teoría específica de estudio, queda evidenciado de manera categórica el gran desconocimiento sobre el significado epistemológico que le atribuye la Praxiología Motriz a este constructo de origen científico, a la vez que se ignora casi por completo la importancia que tiene para el estudiantado en formación comprenderlo para poder asumir su potencialidad educativa y finalmente explotar dicha potencialidad en las prácticas educativas de educación física. Pues, en este punto del análisis, puede decirse que este constructo teórico presuntamente llamado a ser el nuevo objeto específico de la educación física, se pierde a nivel curricular entre

la redundancia y supremacía de concepciones mecanicistas, deportivistas y biologicistas acerca de las prácticas motrices educativas.

El notable desconocimiento reflejado en la currícula en torno a la concepción epistemológica de conducta motriz y la importancia del papel que juega esta noción en el cambio de paradigma en educación física, queda al descubierto al constatarse la ausencia absoluta de los tres principios básicos y esenciales que la caracterizan y la hacen entendible de manera rápida y sencilla (principios ya tratados previamente entre las págs. 113-120 del marco conceptual). Así, a partir de esto, el desconocimiento pareciera quedar a medio camino entre la inconciencia y la inconsistencia teórica en el tratamiento de este concepto durante la gestión de la oferta curricular del campo de formación específica, concretándose una clara oclusión del mismo y condenándolo a menciones ocasionales y vacías de contenido que pueda servir para fundamentar con rigor su relevancia epistemológica, aquella que le atribuye Parlebas en muchos de sus textos (léase por ejemplo el prólogo de “Introducción a la Praxiología Motriz”, Lagardera y Lavega, 2003).

El ingrediente principal de la revolucionaria receta pedagógica de Pierre Parlebas es, como bien lo esclarece (Lagardera, 2021), el paradigma de la educación de conductas motrices. Resulta ya imprescindible que la comunidad mundial de profesionales de la educación física pueda agregar a su recetario habitual el uso de este ingrediente innovador, lo que supone en cualquier caso disponerse a leer, a comprender y a aplicar a Parlebas. Sin embargo, la lectura deductiva efectuada durante el análisis de contenido, arroja evidencia contundente que demuestra la lectura escasa o nula de los textos originales del creador primero del conocimiento praxiológico base, por lo que se sobreentiende que la comprensión y aplicación de la educación de conductas motrices, pasos posteriores a la lectura, son aún quehaceres pendientes y que requerirán de mucho más tiempo en el lento proceso de cambio de paradigma en educación física.

El gran legado pedagógico de Parlebas a la educación física, que se resume con brillantez en el paradigma de la educación de conductas motrices, aparece en toda la oferta curricular del campo de formación específica, como un cuerpo teórico-científico mutilado y fragmentado en partículas inconexas que se desparraman en diferentes segmentos de este componente estructural del diseño en forma de menciones. Y en ese mismo orden, se destaca en este análisis también la rotunda ausencia de la importante clasificación epistemológica de las conductas motrices, inaugurada y explicada en uno de los múltiples trabajos de Lagardera y Lavega (2005).

La ausencia de esta clasificación epistemológica, clave para tomar real dimensión de la importancia trascendental que tiene el proceso de educación de las conductas motrices humanas para la civilización de estos tiempos, tiene lugar en el marco prescriptivo de un campo formativo específico signado por el desconocimiento a nivel general del concepto nuclear de conducta motriz.

Entonces, a este respecto, si existe un desconocimiento en lo general, es denodadamente previsible el desconocimiento de aquello específico que también hace a la conducta motriz, como lo es su clasificación; una clasificación cuya ausencia, además de presentarse como algo previsible durante el análisis de contenido, también se convierte en una barrera limitante que impide el avance epistemológico y paradigmático en la formación inicial misma. Así, bajo esa realidad curricular, el estudiantado en plena formación no adquirirá en ninguno de los tramos de su ciclo de formación docente inicial, conocimientos científicos y didácticos ligados a la observación, interpretación, descripción y catalogación de conductas motrices, algo que de acuerdo a los preceptos conceptuales hallados en trabajos previos (Lagardera, 2007; Lagardera y Lavega, 2005), se constituye como un bagaje de conocimientos imprescindibles para el cambio de paradigma en educación física.

La influencia socavada y coartada del legado pedagógico de Parlebas sobre la oferta curricular es tal, que la subcategoría representada por el concepto de *situaciones motrices* (perteneciente a la categoría 1: Praxiología Motriz), sigue la misma tendencia negativa que la subcategoría que le ha precedido. En este caso cabe destacar que, si bien se trata de un concepto mencionado con reiteración en la prescripción de las finalidades formativas de algunas asignaturas de la formación específica, el nivel de su influencia se limita sólo a esas frías y vacías menciones, alienadas de toda fundamentación epistemológica y científica que deje a entrever la importancia que comporta para las nuevas generaciones de profesionales del campo de la EFE, comprender la acepción sistémica de la noción de situaciones motrices; es decir, concebirlas como un sistema praxiológico y aprender a analizarlas como tal a partir de entender su ligazón directa con el concepto central de *lógica interna*, atendiendo de manera indispensable al impacto que tienen en las personas que protagonizan el desarrollo dinámico de cada situación praxiomotriz.

En la misma tonalidad de análisis, es importante advertir que soslayar a nivel curricular el maridaje de conocimientos expuesto en el tramo final del párrafo anterior, implica privar a estudiantes en formación de acceder a la obtención de los tres frutos del avance teórico y científico distinguidos por Lagardera (2007): **pertinencia, coherencia y congruencia** en el obrar pedagógico en educación física. Esta privatización a su vez, favorece la reproducción de

posturas didácticas con inclinación hacia el planteo de propuestas educativas desprovistas de un pre análisis rigurosamente científico y pertinentemente teórico, que permita dilucidar no sólo cómo y porqué se ha seleccionado ese tipo de situación motriz, sino y, esencialmente, cuál será el impacto que tendrá la propuesta práctica en el grupo de practicantes que la protagonicen mediante el empleo de sus conductas motrices únicas.

Otro punto llamativo que también merece atención de esta subcategoría, tiene que ver con el no reconocimiento de los nexos dialécticos y epistemológicos que establece el concepto de *situaciones motrices* con las nociones de *dominios de acción motriz*, *lógica interna* y *conducta motriz*. Conocer y comprender con eficacia estos lazos facilita una aproximación al corazón del legado pedagógico de Pierre Parlebas, hablamos aquí del paradigma de la pedagogía de las conductas motrices.

Cada práctica motriz o situación motriz planteada por la docencia de educación física en sus clases, trae impresa en sí misma una lógica interna determinada que la caracteriza y define de manera sistémica (Lavega, Araújo, & Jaqueira, 2013). Conocer y aprender a analizar con máxima rigurosidad posible esa lógica interna es, para la docencia en sí, un procedimiento clave porque permite prever el conjunto de acciones motrices que pondrá en práctica cada participante al relacionarse o no con otros participantes, con el espacio de práctica, con el tiempo y también con posibles objetos que se usen dentro de la situación propuesta. Así pues, al analizar y comprender todo ello, la docencia puede ser capaz de prever también la manera en que esa propuesta impactará sobre cada practicante y su conducta motriz, por lo que además deberá saber manipular y/o modificar los rasgos principales de esa lógica interna en función de los objetivos educativos que se busquen alcanzar en el proceso escolar.

Entender la noción de lógica interna tal y como la ha explicado Parlebas (2001), resulta ser un verdadero adelanto epistemológico en lo que a educación física se refiere. Y si ese adelanto se llegase a producir en la misma formación inicial de docentes de educación física (EF), el camino de aplicación de la pedagogía de las conductas motrices se allanaría ilustremente.

En el plano curricular del campo de formación específica correspondiente al plan de estudios ofrecido por la institución-caso, la noción de lógica interna y su incidencia trascendental en la educación motriz de personas parece correr por el mismo andarivel de omisión e inconsistencia que las dos subcategorías analizadas antes. Su presencia es reducida a menciones aisladas y empobrecidas, desalineadas con la concepción teórica original que ha propuesto la Praxiología Motriz sobre el concepto. A tal punto esa desalineación teórica, que no se ha podido identificar en ninguna asignatura prescripciones que hagan referencia a la importancia de que la futura docencia conozca y comprenda cuáles son los rasgos principales de toda lógica interna que es

necesario analizar previo a la elección y proposición de una situación motriz educativa; esto a su vez decreta la incapacidad de las próximas generaciones de profesionales para llevar a cabo una adecuada manipulación pedagógica de cada una de las propuestas que planteen en sus intervenciones educativas escolares y no escolares.

Del mismo modo que todas las experiencias motrices hoy existentes en la vida humana son distinguibles entre sí a partir de su lógica interna, también son clasificables y, por ende, homogeneizables. Esto quiere decir que existe una clasificación de las prácticas motrices, cualesquiera sean estas, todas pueden ser capaces de agruparse en familias o categorías de distinto tenor según dos criterios epistemológicamente específicos (pueden releerse en pág. 70). Estos dos criterios, propios de la misma acción motriz y su teorización, son los que ha acuñado Parlebas (2001) para clasificar en ocho dominios de acción motriz a todas y cada una de las experiencias motrices del mundo.

Los dominios de acción motriz, tal y como ya se ha explicitado durante el recorrido hecho en el marco conceptual, permiten a la docencia del campo de la educación física adquirir pertinencia pedagógica y científica, al proporcionarles un marco claro y homogéneo desde donde extraer la tarea motriz que más les convenga a sus fines educativos. Esta clasificación se convierte en una especie de faro epistemológico que guía y ordena a la educación física a nivel general y también a nivel específico, puesto que como afirma Parlebas (1996; en Lavega, 2018) ordena la programación didáctica de las clases de este campo del conocimiento pedagógico activo. Además, se trata de una clasificación que, al depender de criterios exclusivos y específicos del campo de la motricidad, entrelaza vínculos férreos con la lógica interna; es decir, el tipo de lógica interna de cualquier propuesta motriz comienza a perfilarse desde que el docente decide de cuál de todas las categorías desprenderá su tarea. En otras palabras, se puede decir que la categoría desde donde provenga esa propuesta dice mucho de su lógica interna, ya que predetermina el tipo de relaciones que se establecerán entre participantes, y, sobre todo, las áreas de la conducta motriz que más afectará.

Se han traído a cuento en las líneas del párrafo antecesor las razones principales que justifican la importancia de que el conocimiento profesoral de la futura profesionalidad docente en educación física incorpore, adopte y aplique la utilización sistemática de esta clasificación creada exclusivamente para ser legada a la pedagogía de conductas motrices, a la educación física (EF). Sin embargo, durante el proceso de gestión curricular del actual plan de estudios, llevado a cabo entre los años 2012 y 2015, los postulados teóricos de la ciencia de la acción motriz o Praxiología Motriz han sido evidentemente desestimados por los equipos técnicos que coordinaron dicho proceso.

Incluso más que el desconocimiento y la desestimación, preocupa y asombra la malversación de los textos originales de Parlebas, a los que se les ha asignado una interpretación errónea. Véase sino el siguiente fragmento extraído de forma textual del diseño curricular:

“A partir de 1980 Pierre Parlebas, sostiene que la concepción de la Educación Física, descansa sobre la noción de movimiento proponiendo una: “...Praxiología o Ciencia de la acción motriz” desde este posicionamiento incorpora un espacio epistemológico definiendo la Praxiología Motriz como ciencia de la acción motriz y de las conductas motrices” (Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente en educación física, pág. 56)

El posicionamiento mecanicista de la noción de movimiento, y el posicionamiento epistemológico adquirido por Pierre Parlebas, han sido desde un principio bien contrapuestos, por lo que la posibilidad de que el erudito francés base su concepción de la educación física en aquel concepto mecánico, resulta teóricamente falsa. De hecho, para Parlebas continuar razonando y actuando en torno a conceptos como cuerpo o movimiento, comprende en educación física un proceder desfasado que tiende a reducir a las personas a la condición de “máquinas reproductoras de gestos biomecánicos” (Lagardera y Lavega, 2003).

El paradigma del movimiento y todas las corrientes teóricas que se le han adherido es precisamente para el creador de la Praxiología motriz, el principio que hay que dejar de una buena vez en el pasado. Pues se trata de un principio concebido en el siglo XIX, a partir de la publicación de la obra de N. Dally titulada “Kinesiología o ciencia del movimiento”; una obra que reflejaba los conocimientos de aquella época, más no una que ponga en valor los actuales conocimientos derivados de las imprescindibles ciencias sociales y humanas. Es por ello qué, para Parlebas, el principio basado en el concepto de movimiento que durante más de un siglo ha hegemonizado los hábitos de pensamiento y de acción en educación física, ha ido en desdén de ésta última subordinándola de manera heterónoma a las clásicas disciplinas científicas (Parlebas, 2022).

Desde los nuevos posicionamientos de la Praxiología Motriz, una ciencia de carácter social y humanístico ya avalada por la masa crítica de la comunidad científica mundial, Parlebas propone el concepto sistémico de *conducta motriz* en reemplazo del oxidado y absurdo concepto de movimiento. Pensar a la educación física desde la noción abstracta de conducta motriz es, en pocas palabras, correr el foco de atención de los gestos y técnicas de movimiento, para recentrarlo en cada persona y su singularidad unificada y escenificada en la acción motriz como un todo maravilloso que merece ser comprendido y optimizado (Lagardera, 2021;2007;2022; Lavega, Araújo y Jaqueira, 2013; Lavega, 2018; Parlebas, 2022; 2020).

Otro sórdido aspecto que llama la atención del fragmento curricular citado, tiene que ver con la equívoca postulación del concepto de *conducta motriz* como otro de los objetos de estudio

de la Praxiología Motriz²⁰, lo que va a contramano de lo expresado por Parlebas (2020) al afirmar que situar a la conducta motriz como el objeto de estudio de la ciencia de la acción motriz sería abusar de los conocimientos psicologicistas; pues en absoluto podría llegar a respaldarse esto dado que el único objeto de estudio de este constructo científico es y será la acción motriz, cuya teorización ha permitido dar a luz a nuevas construcciones teóricas propicias para la educación física, tal y como lo es en esencia la conducta motriz, el nuevo objeto específico y el nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI (Lagardera, 2007).

Asumir esta nueva perspectiva en educación física, supone para la comunidad profesoral el esfuerzo de empezar a concebir la investigación praxiológica como el suministro principal de conceptos y teorías que faciliten la continua revisión e innovación de sus intervenciones pedagógicas. Sin embargo, para ello deben comprenderse los pilares de la investigación praxiológica, es decir, el punto de vista que adopta esta ciencia para producir conocimientos; pues cabe destacar que para Parlebas el futuro de la educación física depende de la construcción permanente de conocimientos a través de investigaciones fundamentadas desde un marco conceptual claro y homogéneo, tanto como específico (Saraví, 2012).

No obstante, y muy a pesar de la visión del intelectual francés, los contenidos prescritos a nivel curricular en ciertas asignaturas del campo de formación específico que se ligan a deportes principalmente sociomotrices, tienden a promover la investigación en el campo del deporte desde enfoques más bien heterónomos, como el sociológico, el psicológico, el biomecánico y también el biomédico; todo lo cual abruma la posibilidad de fomentar la necesidad esencial que hoy se tiene al interior de la educación física de proyectar investigaciones desde un campo del conocimiento propio y específico como el que ofrece la Praxiología Motriz y su punto de vista.

Todo indica, al menos en este análisis de contenido, que se persiste con la idea de que el campo de las actividades físicas como tal, continúe concibiéndose como el sitio de encuentro ideal de todas las disciplinas científicas tradicionales, generando así lo que Parlebas (2020) ha denominado como “pluridisciplinarismo heterónimo”.

El paradigma imperante en la gestión curricular del campo de formación específica

²⁰ Cabe encumbrar cierta distinción necesaria: Mientras que la Praxiología Motriz, ciencia con exactitud, usa a la *acción motriz* como su objeto de estudio único y específico; la educación física, práctica pedagógica por pertinencia, interviene sobre la *conducta motriz* de las personas, es decir, el objeto central de sus intervenciones normativizadas.

La gestión curricular del campo que se ocupa desde hace 10 años de la formación específica de la futura docencia en la institución-caso de este estudio, aquello que Gómez (2022) denomina como la *trayectoria de aprendizaje* expresada en la malla curricular que el estudiantado deberá seguir hasta la finalización de su proceso formativo, está compuesta en su mayoría por contenidos de origen biomecánico, fisiológico, anatómico y, principalmente, deportivo.

A la luz de los preceptos expuestos por Lagardera (2007;2022), hablar de paradigmas en educación física es hablar del conjunto de teorías y conceptos dominantes que fundamentan la práctica educativa en la especificidad de este campo. Y en efecto, tal y como se presagió en el marco conceptual (en su apartado 2.2.2.), se ha logrado identificar a través del análisis de contenido que es el paradigma del movimiento, en estricto sentido, el principio rector de las teorías y conceptos que prevalecen de modo dominante en cada una de las 17 asignaturas del campo de formación específica, con más rigor en unas que en otras, pero validándose su presencia tanto en la prescripción de las finalidades formativas de cada materia, como así también en el segmento de los ejes de contenido organizadores (véase esto en ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 1:REGISTROS SISTEMÁTICOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL/PARTE 2).

Predomina, en el amplio espectro curricular de este campo de formación específica, un léxico de tipo técnico-motriz atravesado por conceptos como cuerpo, movimiento, formas del movimiento, funciones del movimiento, habilidades motrices, capacidades, técnicas y patrones de movimiento; así como también por contenidos que prescriben la importancia que comprende en la trayectoria de aprendizaje del estudiantado en formación, la construcción didáctica de un criterio metodológico de intervención que se adapte a los diferentes niveles educativos del sistema y que permita la “transmisión, el análisis y la corrección de gestos técnicos ligados a los distintos fundamentos de los deportes sociomotrices” que conforman el espacio de cátedra de algunas materias del plan de estudios actual del IFDCEF.

En la misma línea de análisis, se ha notado que esas mismas materias que se abocan a la construcción de la profesionalidad docente por y a partir de conocimientos derivados de los deportes sociomotrices y también psicomotrices, tienden a darle un valor especial a la transmisión de conocimientos técnicos y tácticos referidos a la enseñanza y el aprendizaje de tales disciplinas deportivas (en el caso del plan de estudios actual, estas asignaturas encuadran su programa en disciplinas como la natación, la gimnasia y el atletismo, en el caso de lo psicomotor; y en el fútbol, en el handball, en el softboll, en el básquet, en el vóleybol y en el rugby, en el caso de lo sociomotor).

Por el lado de aquellas asignaturas que centran su potencial formativo en enseñar a enseñar deportes sociomotrices, que a su vez adoptan carácter de secuencia para distribuirse en cada uno de los cuatro tramos del ciclo de formación inicial (con denominación: Sociomotrices I, II, III y IV), ha sido posible divisar en sus prescripciones ciertos rasgos en común que revelan con claridad el predominio del paradigma del movimiento y su visión mecanicista de la educación física:

- Priman la transmisión de conocimientos disciplinares referidos a la enseñanza de los deportes en base a sus fundamentos técnicos, y en menor medida tácticos.
- Promueven la formación de docentes para la iniciación deportiva desde un enfoque biomecánico y tecnicista.
- Priorizan el saber disciplinar de cada disciplina deportiva, por sobre el saber didáctico para enseñarlas, aquello que Gómez (2022) llama “conocimiento didáctico del contenido”.
- Revelan su adhesión a un modelo de gestión curricular centrado en la enseñanza disciplinar (aspecto que se tratará más adelante).
- Promocionan la investigación en el campo del deporte desde perspectivas científicas inespecíficas y no exclusivas del ámbito de las prácticas motrices (sociología, psicología, biomecánica y fisiología).
- Reducen los aportes de una disciplina científica específica y exclusiva de las actividades motrices, como lo es la Praxiología Motriz, al nombre de la asignatura y a la mención aislada del concepto de lógica interna, alienado de argumentos sólidos que den a conocer la riqueza que suscita para la formación en educación física.
- Centralizan su potencial formativo sólo en deportes sociomotrices de cooperación-oposición, lo que pone en evidencia un déficit teórico de triple alcance en el actual programa de formación docente: en primer lugar, queda constatado el desconocimiento sobre la clasificación de los dominios de acción motriz y los valiosos beneficios que contrae para el conocimiento profesoral de la educación física, a la vez que también se distingue la incapacidad de asociar dicha clasificación al concepto de lógica interna. En segundo lugar, se priva a los y las futuras docentes de que conozcan los valiosos beneficios educativos que suscitan otras prácticas deportivas de carácter sociomotriz con diferentes tipos de comunicación motriz (situaciones de cooperación y situaciones de oposición con su diversidad de estructuras interactivas). Y en tercer y último lugar, se pasa por alto la importancia que tiene para la futura docencia aprender a analizar la lógica interna de diferentes prácticas motrices, y a comprender cómo impactarán esas

diferencias internas en la conducta motriz de cada infancia o adolescencia que asista a clases de educación física.

Por otro lado, las asignaturas ligadas específicamente a las prácticas deportivas psicomotoras que, a diferencia de las relacionadas con la sociomotricidad, sólo se asientan en los dos últimos tramos de la oferta académica de la institución; se denominan a nivel curricular como “Psicomotrices I” y “Psicomotrices II” y acentúan aún más la visión mecanicista de la educación física en sus fundamentaciones y contenidos prescritos. Esto ha sido fácilmente identificable en muchas de las prescripciones que pretenden alentar a la docencia de estos espacios a que transfieran al estudiantado en pleno proceso de construcción de su profesionalidad docente, conocimientos referidos a la ejecución técnica correcta de cada una de las acciones típicas de la natación, de la gimnasia y también del atletismo.

La prioridad al transitar por estos espacios es que cada estudiante/futuro docente vivencie empíricamente cada experiencia psicomotriz, en busca de dominar cada gesto técnico a través de la repetición sistemática de tales gestos que permitan su automatización. La construcción biomecánica de estos gestos es clave, según lo prescrito, para luego poder enseñarlos; más no se proclama como prioridad el análisis de la lógica interna de este tipo de prácticas en pos de identificar sus propiedades y el efecto que podrían tener en la personalidad de un niño/a o adolescente.

A este respecto, el análisis vuelve a conducir esta cuestión de perspectivas en el sentido de las palabras de Lagardera (2021), quien lúcidamente ha señalado la urgente necesidad de cambiar la perspectiva que adopta hasta ahora la práctica educativa en educación física. Una perspectiva que sigue centrándose en el producto final, en el enunciado gestual y técnico; más no en la persona que los produce en el marco de una historia motriz tan singular y única como la conducta motriz que emplea para gestarlos y expresarlos. Y es que el oxidado paradigma del movimiento y su enfoque biomecánico producen una y otra vez en el imaginario de los y las motricistas la imagen de las personas como cuerpos biomecánicos cuya función más importante en el marco de una práctica corporal, es la reproducción de gestos técnicos rígidamente estereotipados y analizados desde el exterior, alienándolos del propio ser humano que, insistimos desde aquí, los produce y los expresa utilizando su gran y diverso bagaje biográfico compuesto por propiedades de tipo cognitiva, social, emocional, semiótica, orgánica y motriz que se activan y cargan de significado cada acción ejecutada (Lagardera, 2021).

Tal como lo ha expresado sabiamente Parlebas (2001), en educación física ya no importa el movimiento, sino las personas que accionan en un contexto signado por la motricidad donde

toman constantemente decisiones motrices y donde se relacionan con gran carga afectiva con otras personas, consigo mismo y con el entorno físico ocasional.

En favor de la cultura hegemónica construida en torno al paradigma del movimiento y sus concepciones mecanicistas dentro del ámbito de la educación física, algunas prescripciones curriculares encontradas en aquellas materias que siguen la corriente psicomotriz, dejan expresa la importancia de “*disponer y aplicar una variedad de técnicas de movimientos*”, “*aprender movimientos globales y específicos*”, “*comprender cuáles son los componentes y formas del movimiento*” y también “*practicar y combinar diferentes habilidades motrices tales como correr, saltar y lanzar*”. Estos contenidos prescritos responden a esa cultura que ha dominado la escena educativa de la educación física durante más de un siglo, limitándola a la mera adiestración de personas en pos de que adquieran destrezas y gestualidades técnicas, tal y como lo señalara Villa (2002; en Gómez, 2022).

Al mismo tiempo, ha sido percibido un patrón conceptual que se repite en gran parte de la gestión curricular del campo de formación específica, en el intento de camuflar el omnipresente arraigo conservador a las concepciones mecanicistas del pasado. Se trata de un patrón que utiliza a los conceptos fenomenológicos de corporeidad y motricidad para promocionar una supuesta evolución paradigmática en la actual formación de docentes de educación física. Sin embargo, la ambigüedad de estos conceptos genera que queden a mitad de camino entre el oxidado paradigma del movimiento, y las nuevas posiciones epistemológicas del paradigma de las conductas motrices y sus principios clave. Pues razonar en torno a estos conceptos ambiguos, no dista mucho de hacerlo en torno a las nociones de cuerpo y movimiento. Resulta necesario, más bien, que los programas de formación inicial de docentes de educación física, se abracen definitivamente al concepto de conducta motriz y sus principios, tal y como lo han sugerido Lagardera y Lavega (2005).

Si bien los conceptos de corporeidad y motricidad tienen su mérito, debido a que han intentado contribuir a superar la visión dualista y mecanicista de la educación física a partir de incorporar un enfoque más complejo y holístico en la concepción que sobre el ser humano se tiene en la cultura corporal; sólo se ha tratado de un tibio intento por cambiar de paradigma que consiste más bien en una mera diversificación de términos. Estos conceptos, nacidos de la fenomenología de Merleau Ponty, se han alojado y estancado en la teoría, sin poder ofrecer principios claros y específicos que permitan su transición a la práctica educativa real en el campo de la educación física. En cambio, la noción abstracta de conducta motriz, de la mano del conocimiento científico de la Praxiología Motriz, ofrece al profesorado de la educación

física un marco teórico claro y homogéneo que permite ser puesto en práctica de manera muy fácil y eficaz (Lavega, 2007; 2018).

La mirada biologicista proveniente de las ciencias biomédicas también tiene su lugar asegurado entre las corrientes teóricas tradicionales que más injerencia tienen en la oferta curricular del campo de formación específica de la institución-caso. De hecho, entre las 17 asignaturas que componen a este campo de formación, se encuentran anexadas la materia “Anatomía aplicada” y “Fisiología aplicada”, situadas respectivamente en el primer y segundo tramo de la trayectoria de aprendizaje dispuesta en el vigente plan de estudios.

Dado de esta manera, quedan revalidadas las palabras de Gómez (2022) utilizadas para reconocer que las instituciones superiores no universitarias que forman docentes de educación física en la Argentina, conservan desde sus orígenes una marcada tendencia epistemológica basada en enfoques anatómo-fisiológicos, mecanicistas, higienistas y deportivistas. Para comprobar la veracidad de este supuesto, tan sólo basta con echar un vistazo al registro del análisis de contenido que se encuentra prescrito en las dos asignaturas del programa que se mencionaron en líneas anteriores. Allí, es posible visibilizar notables esfuerzos por fundamentar la educación del movimiento humano a través del conocimiento anatómico y fisiológico, considerándose a este tipo de saberes como un producto esencial para la tarea de enseñar y aprender en educación física, puesto que permite, según lo señalado por la gestión curricular, agilizar la capacidad del profesorado para captar, analizar y corregir gestos y técnicas biomecánicas.

El hecho es que, más allá de la importancia vitalicia que siguen teniendo los estudios básicos en anatomía, fisiología, biomecánica, psicología y sociología, son la teoría praxiológica y su gran legado pedagógico los que deben afianzarse en el núcleo duro de la formación de los y las profesoras de educación física, puesto que se trata de un tipo de conocimiento específico capaz de promover un programa que forme docentes de modo coherente con su futura labor educativa, cuya originalidad estriba en la acción motriz humana (Lagardera, 2007).

Sin embargo, hemos visto como los contenidos de origen específico dentro del IFDCEF, prescritos en un campo formativo clave para hallar y reforzar una identidad propia para la educación física, siguen tomados por las ciencias más tradicionales y por el deporte institucionalizado. En otras palabras, la presencia impertinente e incoherente de materias como la anatomía y la fisiología en el campo de formación específica del actual plan de estudios 4243/15, genera ciertamente una sumisión de la educación física a estos conocimientos provenientes de las ciencias biomédicas, es decir, una dependencia teórica desmesurada que agudiza sin cesar su crisis de identidad disciplinar anexo 3((Parlebas, 1967; 2001; 2020).

Por otro lado, se corre el riesgo de formar un perfil docente más ensimismado con la tarea de promocionar la salud, en carácter de “agentes de salud” (Gómez, 2022); que con la tarea de ejercer la docencia con la autonomía disciplinar requerida.

El tipo de modelo que opera a nivel curricular en el campo de formación específica:

Primeras tendencias halladas en el análisis de contenido

Cartografiar el estado actual del campo de formación específica siguiendo las coordenadas planteadas por el modelo de análisis estelar, supondrá identificar y contrastar teóricamente con la mayor precisión que sea posible al tipo de modelo que opera gestionando y modelizando su prescripción curricular, cumpliendo así con otro de los objetivos planteados en este segmento del estudio.

Proceder y avanzar en la dirección apuntada por este objetivo, reviste para el proceso de la investigación una importancia sustancial que se sustenta en la idea de averiguar cuál es el eje prioritario sobre el que se basa el actual ciclo de formación docente de la institución-caso para formar a las futuras generaciones de profesores y profesoras de educación física. Es decir, tratar de identificar cuál es el punto de anclaje del programa, su enfoque. Para ello, han de considerarse los aportes de Gómez (2022) como fundamentales, en la postulación de tres posibles ejes prioritarios:

- Modelo centrado en la enseñanza disciplinar
- Modelo centrado en el aprendizaje del estudiantado
- Modelo centrado en la investigación

De esta manera, descubrir qué modelo es el que opera y modeliza actualmente la prescripción curricular del campo de formación específica, habilita una primera perspectiva que permite saber con certeza el grado de compatibilidad entre el modelo de gestión curricular dominante y el perfil docente que produce, con los principios que la teoría de la acción motriz postula para una educación física moderna (Lagardera, 2007; Parlebas, 2001; Lavega, 2018; Lagardera, Lavega, Etxebeste, & Alonso, 2018).

En cualquier caso, si el grado de compatibilidad llegara a ser bajo, quedarían evidencias convincentes que mostrarían la necesidad imperativa de modificar y adaptar innovadoramente el programa de formación para que la Praxiología Motriz y la pedagogía de las conductas

motrices puedan aterrizar e instalarse con mayor facilidad y eficacia en el epicentro de la formación del profesorado.

Las primeras tendencias halladas en la aplicación del análisis de contenido, sugieren una adherencia de la prescripción curricular a un modelo de formación centrado en la enseñanza disciplinar. Esto se constata sobre todo en la invariabilidad de los contenidos al nivel de la malla curricular durante casi diez años, mostrando una rigidez típica de las idiosincrasias institucionales que adoptan el modelo centrado en la enseñanza disciplinar.

Otro de los aspectos identificados que permite constatar esta adherencia al modelo señalado, siguiendo a Gómez (2022), es la tendencia prescriptiva de numerosas asignaturas a justificar su presencia y sus aportes a la construcción de la profesionalidad docente por y a partir de la transmisión de competencias profesionales ligadas a la habilidad para enseñar educación física, argumentando también la importancia de transferir distintos métodos de enseñanza disciplinar.

Una vez descritas estas incipientes tendencias que facilitan la identificación del modelo de gestión curricular que siguen las prescripciones de contenido de cada una de las asignaturas en el campo de formación específica, tan sólo restará aproximarse al estudio de este campo formativo desde otras perspectivas que permitan profundizar el análisis y obtener mayores y mejores datos que sirvan para la triangulación teórica requerida en este tipo de estudio. Así pues, las entrevistas a los actores y las observaciones de las clases arrojarán información empírica muy valiosa que propiciará conocer en profundidad el estado actual del ciclo de formación del profesorado.

Rastros del proyecto ético sociocultural en la prescripción curricular de la formación específica

Partiendo de la base teórica establecida en la primera parte del proceso de investigación, más precisamente en su apéndice (2.2.3; véase en pág. 49 en adelante), se impulsó el rastreo de contenidos curriculares que se vincularan a la variable de estudio centrada en el concepto de *proyecto ético sociocultural*, previamente explicado en el apéndice antes citado. Sin embargo, en el rastreo no se han obtenido resultados que causen esperanza y optimismo en torno a la importancia trascendental que adquiere el capital social de la educación física para la humanidad del siglo XXI.

Lo más próximo a esta variable de estudio inédita, resultan ser algunos pocos argumentos teóricos hallados en la exposición de las finalidades formativas de la asignatura “situaciones motrices en el entorno natural”. Allí mismo, se dedican acotadas líneas al interés en que la futura docencia de educación física adquiera durante su periodo de formación inicial, competencias que le permitan luego formar personas capaces de comprender con pensamiento crítico la necesidad urgente de modificar la influencia negativa de las sociedades sobre los ciclos de la naturaleza.

4.2.1. El avistaje del estado actual del campo de formación específica desde otra perspectiva: Los registros de las entrevistas a docentes y estudiantes

Con el objeto de avanzar en la profundización y ampliación de la investigación etnográfica sobre la institución-caso, se apeló a complementar el análisis de contenido de la malla curricular con el método de entrevistas estructuradas en un formato al que se recomienda conocer en ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE ENTREVISTAS/PARTES 1-2-3.

En este punto se vuelve clave aclarar qué, para la fase de aplicación del método de entrevistas, la muestra docente total ha sido segregada en dos grupos: docentes con desempeño en el campo de formación específica, y docentes con desempeño en el campo de formación de las prácticas profesionales. Mientras que, a su vez, la muestra estudiantil ha conservado la uniformidad que le permite servir al análisis de los datos de ambos campos de formación por igual.

El guion de las entrevistas, tanto para la muestra docente como para la muestra estudiantil, ha constado de diez preguntas que lógicamente varían según la muestra. Puesto de esta manera, el conjunto profesoral del campo de formación específica que ha participado de las entrevistas, se constituyó por 14 docentes, entre los que se pueden discernir 2 mujeres y 12 varones. Mientras tanto, por el lado del conjunto estudiantil han participado 15 estudiantes avanzados de último curso, entre los que se distinguen 7 mujeres y 8 varones.

En síntesis, a las 15 entrevistas realizadas sobre la muestra estudiantil, se les suman las 7 realizadas sobre la muestra docente. Y precisamente, en cuanto a esta última muestra, si bien la proyección de la investigación destacaba la necesidad de entrevistar a la docencia responsable de cada una de las 8 cátedras seleccionadas del campo de formación específica, las limitaciones del calendario académico de la institución-caso y la falta de consenso han impedido la

programación de la entrevista con el equipo docente de la asignatura “*Deportes alternativos en la escuela*”, materia cuyo programa se diseña por y a partir de los saberes disciplinares de dos modalidades deportivas sociomotrices como el tenis y el hockey.

Luego de que se concretaran las 22 entrevistas a los distintos actores institucionales (docentes y estudiantes), se procedió a la aplicación de una segunda etapa de análisis de contenido, esta vez sobre los registros de las respuestas obtenidas en la instancia de entrevistas. Este importante paso tiene carácter trascendental para el estudio y sus fines investigativos, puesto que permite profundizar y fortalecer el alcance de dos objetivos específicos del estudio planteados en la primera etapa del análisis de contenido, aplicado sobre la malla curricular. Se trata de dos objetivos que aspiran a:

- Analizar y determinar el nivel de influencia que tiene el marco científico de la Praxiología Motriz en la gestión curricular y pedagógica de las cátedras seleccionadas dentro del campo de formación específica y del campo de formación de las prácticas pedagógicas.
- Analizar e identificar críticamente el paradigma imperante que moldea los procesos de formación en cátedras correspondientes al campo de la formación específica y al campo de formación de las prácticas profesionales.

Asimismo, este tramo del trabajo también pretende ampliar el impacto de la investigación al procurar plantear y alcanzar otros cuatro objetivos específicos rectores establecidos al inicio del proyecto, de manera que sea posible poner al descubierto algunas tendencias significativas ligadas al imaginario de creencias y representaciones mentales de los actores institucionales sobre el campo de la educación física; y en todo caso, triangular teóricamente las tendencias halladas en este tramo con las halladas durante el análisis de los contenidos del diseño curricular. Así pues, se apostillan a continuación los cuatro objetivos de esta parte del trabajo de investigación:

- Desvelar si el paradigma identificado influye en la constitución del sistema de creencias y representaciones que de la profesión tienen tanto el profesorado formador como el estudiantado avanzado de último curso.
- Desvelar cuál es aquel constructo teórico que dentro de su sistema de creencias consideran como el objeto primero de interés pedagógico en la educación física.
- Analizar si existe concordancia entre los diferentes actores respecto a lo que consideran como el objeto central de la intervención en educación física.

- Indagar y explicar qué significado tiene para docentes y estudiantes la relación educación física-Praxiología Motriz.

Pues bien, para profundizar y fortalecer el análisis que permita determinar con claridad y rigor el nivel de influencia que tiene actualmente la teoría de la acción motriz sobre la formación inicial de docentes en la institución-caso, será preciso partir de las principales tendencias encontradas en el apartado anterior habiéndose empleado el análisis de contenido sobre la vigente oferta curricular. Entre lo más relevante que ha dejado el análisis de la prescripción curricular del campo de formación específica, cabe destacar el nivel de influencia precarizado y menguado que tiene el conocimiento praxiológico sobre dichas prescripciones de la currícula, viéndose suprimida la ciencia de la acción motriz junto a sus nociones centrales a menciones vacías, esporádicas, inconexas y carentes de fundamentos epistemológicos claros y rigurosos que tejan un marco homogéneo pertinente en el que la docencia pueda apoyarse para el diseño de sus programas de cátedra.

A partir de estos incipientes pero sustanciales hallazgos, y prosiguiendo en la misma línea establecida al inicio, será verdaderamente revelador poder contrastar si ese bajo nivel de influencia identificado en la gestión curricular, tiene en consecuencia un impacto negativo sobre la gestión pedagógica (Gómez, 2022) desplegada por cada docente al momento de organizar e impartir el dictado de sus asignaturas. En el mismo sentido, también será clave detectar si esto tiene algún tipo de injerencia en la configuración de significados epistemológicos que tanto el conjunto profesoral como el conjunto estudiantil le atribuyen a la relación entre educación física y Praxiología motriz.

Se parte de la hipótesis de que el conjunto de teorías implícitas en el imaginario de cada docente, condicionan notablemente su manera de gestionar pedagógicamente la asignatura (selección de contenidos, organización de contenidos, secuenciación de contenidos, constitución y fundamentación del programa de cátedra, discurso formativo, práctica formativa²¹). Por ello, inicialmente se procedió a explorar y conocer cuáles son las teorías implícitas y las creencias que cada docente contiene en su imaginario respecto a la Praxiología Motriz.

A lo largo del proceso de realización de entrevistas que permitió explorar el imaginario de la muestra docente en el campo de formación específica, han emergido y quedado al descubierto

²¹ Al hablar de *práctica formativa*, se la piensa como un quehacer de tipo didáctico-pedagógico que sistematiza y orienta la formación de profesionales a través de la implementación de un variado conjunto de dispositivos curriculares que configuran las interacciones entre los actores. Estos dispositivos son, siguiendo a Gómez (2022): las estrategias de enseñanza, el modo de programar la enseñanza, la flexibilidad de los contenidos, el tipo de evaluaciones intracátedra, el tipo de comunicación entre actores, etc.

una variedad interesante de creencias y representaciones mentales producidas en cada docente por ese entremezclado de desconocimiento y confusión acerca del binomio Praxiología Motriz-educación física. Pues de modo general, es notoria la incapacidad del profesorado formador para reconocer los conceptos nodales que revisten de un profundo sentido epistemológico y pedagógico al vínculo entre la ciencia de la acción motriz y la educación física (EF). Es decir, por conceptos nodales referimos aquí a aquellos aportes teórico-científicos nucleares hechos por la teoría de la acción motriz a la práctica educativa de la educación física (aportes que en este estudio han sido nominados como las *variables dependientes* del modelo de análisis estelar; ver figura 5, pág. 132).

La superficialidad identificada en la mayoría de las respuestas dadas a la pregunta que aludía al significado atribuido a la relación binomial, invita a creer que la sustancia predominante en la composición de esas creencias docentes es decididamente el desconocimiento. De hecho, en 3 de las 7 materias tomadas como muestra en este campo de formación específica, sus docentes responsables afirman desconocer absolutamente los postulados de la teoría de la acción motriz, de modo tal que tampoco incorporan aportes de dicha teoría científica a sus actuales programas de cátedra. A modo de ejemplo, se mencionan aquí a las entrevistas “A”, “B” y “D”, realizadas respectivamente al profesorado de las materias *“Recreación”*, *“Danza: Percepción, expresión y comunicación corporal”* y *“Didáctica de la educación física I”* (estos ejemplos pueden verificarse en ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 2).

En paralelo, la docencia referente de las restantes cuatro materias que componen la muestra: *“Sociomotrices II”*, *“Psicomotrices I”*, *“Situaciones motrices en el entorno natural”*, y *“Sociomotrices IV”*; brindan en sentido discursivo un panorama más positivo en cuanto al significado que le confieren a la relación entre el constructo científico y la práctica pedagógica. Esto es comprobable al interpretar las respuestas aportadas por el profesorado de las dos primeras materias nombradas más arriba, en las que se puede constatar cierta conciencia sobre el cambio de paradigma que propone la visión parlebasiana en el ámbito de la educación física (Lagardera, 2007; Lavega, 2018; Lavega, Lagardera, Etxebeste y Alonso, 2018; Lagardera y Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

Sin embargo, el dato negativo surge al comprobar la veracidad de uno de los postulados planteados al inicio, referido a la incapacidad que muestra el profesorado en general para reconocer los conceptos nucleares de la teoría de la acción motriz. Esta comprobación tuvo lugar al analizar las respuestas otorgadas por el conjunto profesoral al momento de ser consultado sobre si incorporan o no aportes praxiológicos a sus actuales programas de cátedra.

Pues en ese sentido, la superficialidad y la confusión vuelven a tomar partido, ya que las tendencias identificadas en las respuestas suscitan un abordaje periférico de la teoría de la acción motriz, limitándose sólo a las conceptualizaciones del concepto de Praxiología Motriz, a los “fundamentos epistemológicos referidos al hacer en el medio natural” (sin identificación precisa de cuáles son esos fundamentos), las constantes estructurales y funcionales de toda práctica física, y los “juegos modificados y su evolución hacia el deporte a través del entendimiento de su lógica interna”. A título de ejemplo, se referencian aquí a las entrevistas “C”, “E”, “F” y “G”, registradas en ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 2.

De esta manera, las tendencias halladas hasta aquí nos ponen en condiciones de inferir que, el bajo nivel de influencia que tiene el corpus teórico de la ciencia de la acción motriz en el nivel de la gestión curricular del campo de formación específica, impacta de modo negativo en el nivel de la gestión pedagógica que cada docente realiza al interior de su cátedra, quedando evidenciado esto en los aportes confusos y superficiales que toman de la ciencia e incorporan a sus vigentes programas de cátedra en forma de contenidos curriculares prescritos. De aquí se puede deducir con claridad la importancia de haber situado a la “prescripción curricular” como componente rector del “triángulo institucional e institucionalizador”, dado el poder prefigurador que tiene dicho componente sobre los otros dos (ver figura 4; Pág. 109).

Además, el entramado de teorías implícitas en el imaginario docente acerca de la Praxiología Motriz se caracteriza por el desconocimiento y la confusión conceptual, careciendo de fundamentos epistemológicos profundos y rigurosos sobre su legado pedagógico-científico, lo que precariza aún más la influencia de la perspectiva praxiológica sobre el campo de formación específica de la institución-caso.

No obstante, teniendo en cuenta lo inferido hasta este punto de la investigación en relación a la influencia de la Praxiología motriz en la formación inicial de docentes de educación física, resultará novedoso descifrar qué tipo de impacto ha tenido ello en la configuración de la percepción estudiantil sobre la teoría científica de la acción motriz en referencia a la educación física.

El estudiantado y la percepción que ha construido en su formación sobre el binomio Praxiología Motriz-educación física

Llegado este punto, el proyecto de investigación se propone analizar y explicitar el entramado de percepciones sobre la dialéctica entre Praxiología Motriz y educación física que

han construido estudiantes que se encuentran cerrando su trayectoria de formación docente profesional en la institución-caso. La idea de que la muestra estudiantil sea compuesta por estudiantes avanzados, se asienta sobre una estrategia metodológica que se basa en volver rentable para el estudio el amplio conocimiento que tienen estos estudiantes sobre el programa en su versión completa, siendo así capaces de brindar información valiosa y sustentada en sus cuatro años de experiencia académica.

Volver explícito ese conjunto de percepciones implícitas en el estudiantado-futuro profesorado, permitirá descifrar cómo ha impactado el nivel de influencia de la Praxiología Motriz a nivel curricular y a nivel pedagógico, sobre la construcción de sentidos y percepciones que ha hecho cada estudiante en sus años de formación sobre la relación dialéctica entre la ciencia de la acción motriz y la educación física (EF). Así pues, con ese afán se ha explorado ese entramado de percepciones estudiantiles de tres maneras diferentes pero sinérgicas entre sí (puede accederse a ellas a través de ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES):

- Averiguar qué significado tiene para cada estudiante en particular, la relación Praxiología Motriz-educación física.
- Estimular el recuerdo de cada estudiante en pos de verificar si ha adquirido durante sus años de formación, conocimientos praxiológicos; pudiendo además identificarlos.
- Generar un espacio de reflexión en el que cada estudiante sea capaz de confirmar o retractar, según su percepción, el supuesto de que una mejor y mayor presencia de conocimientos praxiológicos en la formación inicial de la institución-caso, mejoraría la calidad de sus futuras actuaciones profesionales.

En torno a la primera vertiente exploratoria, el análisis de los registros de las entrevistas realizadas a 15 actores estudiantiles de la institución, muestra que 9 de los 15 estudiantes avanzados que están curricularmente próximos a titularse de docentes de educación física, se sienten incapaces de atribuirle un significado pedagógico concreto a la interacción dialéctica entre la Praxiología Motriz y la educación física; pudiendo identificarse una constante clara en los fundamentos que sostienen esa afirmación, siendo ésta la falta de conocimiento profundo sobre la teoría de la acción motriz. Incluso, se expresa que los conocimientos derivados de esta ciencia presentan gran hermetismo (confírmese esta expresión visualizando el contenido de la entrevista 1, Pág. 1; ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES).

Por otra parte, las otras 6 personas estudiantes que fueron entrevistadas demuestran poder atribuirle algún tipo de significado a la relación binomial. Sin embargo, en cuatro de los seis

casos el significado que se le atribuye a la relación parece estar dotado de desconocimiento y confusión conceptual, siguiendo la misma tendencia empírica que el conjunto profesoral del campo de formación específica. Pero no sólo eso, sino que, además, se identifica en las cuatro respuestas la existencia de un patrón de razonamiento ambiguo ligado a la creencia de que la Praxiología Motriz abastece y enriquece a la educación física, pero de formas que son aun ampliamente desconocidas por el conjunto de estudiantes. De esta manera, y al igual que la muestra docente, el grupo de estudiantes es incapaz de reconocer los principales aportes teórico-científicos hechos por la teoría de la acción motriz al ámbito de la educación física; una vez más, se hace referencia aquí a los conceptos nodales del corpus epistemológico propuesto por la ciencia de las praxis motrices (véanse las variables dependientes del modelo presentado en la figura 5, Pág. 132).

Otra predecible similitud entre las teorías implícitas que rondan el imaginario docente y las que rondan el imaginario estudiantil es la confusión conceptual que las atraviesa. Es así que, en el caso de la muestra estudiantil, se han hallado ciertas percepciones construidas que tienen tendencia a entablar una triangulación conceptual entre educación física-Praxiología Motriz-educación del cuerpo en movimiento. De modo que, vincular análogamente a la teoría moderna de la acción motriz con el concepto físico-mecánico de movimiento, no es más que evidenciar la confusión teórica que se deriva de una falta de conocimiento profundo de los principios epistemológicos que plantea la visión parlebasiana para la educación física del siglo XXI desde las posiciones vanguardistas y científicas de la Praxiología Motriz. Esta confusión queda retratada, por ejemplo, en el contenido de la entrevista 2, pág. 2 (ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES).

Sin embargo, los dos casos restantes parecen escaparle a la oscuridad yacida en la confusión y el desconocimiento, asomándose como dos tenues pero esperanzadoras luces. Esto se debe a que dos estudiantes entrevistados no sólo logran dar cuenta que la educación física como práctica pedagógica se abastece teórica y científicamente de la Praxiología Motriz, sino que, y, sobre todo, son lo suficientemente capaces de fundamentar el significado que le encuentran a la relación binomial utilizando constructos teóricos clave en ese entramado de lazos dialécticos que une a ambas disciplinas. Así, a modo de ejemplo, en el registro conceptual que contiene la entrevista 4, pág. 5 del ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES, es posible identificar como el actor institucional estudiantil afirma que la ciencia de la acción motriz es beneficiosa para la educación física, en la medida que les permite a sus docentes estudiar y comprender las diferentes *situaciones motrices* que luego aplicarán con sentido educativo en sus clases de educación física escolar

(EFE). Del mismo modo, en el contenido de la entrevista 15, págs. 17-18 del mismo anexo documental, se encuentran registros sobre la percepción que ha construido otra de las estudiantes nativas de la institución durante su proceso de formación en torno a la dialéctica entre educación física y Praxiología Motriz, reconociendo que uno de los lazos dialécticos más potentes en términos epistemológicos es la noción de *lógica interna*, asegurando que es sólo a través de la teoría de la acción motriz que el conjunto profesoral de la educación física puede ser capaz de estudiar y comprender dicha lógica interna implícita en cada una de las prácticas motrices empleadas como escenarios educativos.

Ahora bien, en la continuidad etnográfica de la tarea de exploración emprendida sobre el entramado de percepciones construidas por 15 estudiantes de la muestra seleccionados al azar, se procuró utilizar la estimulación del recuerdo como método para verificar si el estudiantado ha adquirido durante su etapa de formación inicial conocimientos provenientes de la teoría de la acción motriz, intentando además identificarlos. Así, los datos que arroje esta segunda vertiente exploratoria permitirán esbozar algunas relaciones causales con los datos hallados en la primera vertiente, centrada en la atribución de significados.

De este modo, se descubrió que 8 de los 15 estudiantes avanzados que compusieron la muestra del estudio y que aceptaron someterse a la instancia de la entrevista estructurada, afirman no recordar haber adquirido conocimientos científicos legados por la Praxiología Motriz a la educación física. Entre ellos, hay quienes incluso confiesen que esto se debe a que los abordajes de tales contenidos han sido superficiales y esporádicos durante el ciclo de formación docente, tanto en el campo de formación específica como en el campo de formación de las prácticas profesionales; véase sino el contenido de la entrevista 6, pág. 7 del ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES. A su vez, hay también estudiantes que reconocen haber conocido tan sólo algunas definiciones básicas de la disciplina científica, o peor aún, tan sólo recordar la denominación oficial de dicha disciplina.

Dado de esta manera, estos datos resultantes de la estimulación del recuerdo del estudiantado se posicionan eventualmente como la causa generadora principal de la incapacidad que anteriormente han manifestado poseer 9 estudiantes para atribuirle un significado claro y fundamentado a la relación binomial entre Praxiología Motriz y educación física. Es decir, si en el conjunto de las materias que componen al programa actual de formación docente que propone la institución-caso, no se producen abordajes de estos contenidos, pues lógicamente el estudiantado-futuro profesorado no tendrá recursos epistemológicos solventes que le permitan significar esa relación dialéctica con fundamentos teóricos consistentes y pertinentes. Y esto, a

su vez, puede plantearse como una consecuencia del desconocimiento y la confusión que el mismo conjunto profesoral del campo de formación específica ha mostrado tener respecto a la misma relación entre las dos disciplinas.

Pero retomando con el análisis de los datos obtenidos en esa segunda vertiente exploratoria sustentada en la estimulación del recuerdo, se distinguen 7 estudiantes que afirman haber adquirido determinados conocimientos praxiológicos durante el desarrollo de su trayectoria formativa. Y en ese sentido, aunque los contenidos que más se repitan en los recuerdos explicitados de cada estudiante sean conceptos de pertinencia praxiológica, tales como *conducta motriz, lógica interna, situaciones motrices, acción motriz*; en ninguno de los 7 casos se produce una explicación más profunda y detallada sobre los aprendizajes ligados a esos conceptos que pudieron adquirir. Más bien, y en sintonía con la tendencia hallada en el análisis de los contenidos prescritos en el campo de formación específica del diseño curricular, estas nociones centrales del marco científico de la Praxiología motriz aparecen en los discursos del estudiantado tan sólo como menciones vacías e inconexas, evidenciando una vez más la carencia de conocimiento profundo y riguroso sobre las mismas y su papel en la educación física moderna.

Pues bien, para terminar de comprender la forma en que el conjunto estudiantil percibe la unión dialéctica entre Praxiología Motriz y educación física, se planteó una tercera y última vertiente exploratoria basada en un supuesto postulado durante las entrevistas estructuradas; este supuesto sostenía la idea de que una mayor y mejor presencia de los conocimientos científicos de la ciencia de la acción motriz en la formación inicial de la institución-caso, mejoraría la calidad de las futuras prácticas profesionales del estudiantado-futuro profesorado. Puesto así, se pretendía en la entrevista que cada estudiante afirmara o denegara tal supuesto según la propia percepción construida durante su trayectoria académico-formativa dentro de la institución. De esta manera entonces, al finalizar con el proceso de realización de entrevistas se constató que 12 de los 15 estudiantes avanzados constituyentes de la muestra de la investigación, afirmaron que efectivamente sus prácticas docentes serían de mejor calidad si los conocimientos praxiológicos se abordasen con más profundidad y transversalidad. Este dato optimista se condice con algunos de los resultados obtenidos en un trabajo de investigación previo, impulsado sobre la misma institución-caso (Gallego, 2024).

Incluso, uno de los estudiantes nativos que se entrevistaron reconoce como virtud la capacidad de nombrar a los saberes de especificidad disciplinar de la educación física utilizando el vocabulario exclusivo que provee la teoría de la acción motriz (puede verificarse la veracidad

de este ejemplo en los registros de la entrevista 1, pág. 2 del ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES).

Finalmente, por el lado de las tres personas estudiantes que no se encuentran entre las que afirmaron positivamente el supuesto planteado, las mismas apelaron a la coherencia al reconocer que, al desconocer por amplio margen a la Praxiología Motriz y sus principios, no podrían identificar si verdaderamente beneficiaría a su futuro desempeño docente en el campo de la educación física (EF).

El paradigma configurador de las trayectorias de profesionalización en el campo de formación específica. El sistema de creencias y representaciones que caracteriza a docentes y estudiantes

Revelar el sistema de creencias y representaciones (Gómez, 2022) que caracteriza al cuerpo docente y al cuerpo estudiantil de la institución-caso, es el nuevo reto que se propone asumir el estudio en el presente apéndice. Tal revelación, supone la oportunidad única de describir en torno a qué teorías y conceptos hegemónicos giran los hábitos de pensamiento y de acción en este momento histórico del funcionamiento institucional, puntualizando en este caso sobre el campo de formación específica.

Describir el paradigma que configura actualmente de manera predominante las trayectorias de profesionalización de los y las estudiantes en plena formación docente, implica concebir a la tarea de revelamiento como una operación a aplicar tanto con el sistema de creencias y representaciones del conjunto profesoral, como con el sistema del conjunto estudiantil, procurando que el esfuerzo empírico del investigador facilite la obtención de información proveniente de distintos actores institucionales que luego pueda triangularse para esclarecer aún más el estado actual del campo de formación específica al interior de la institución-caso. Es así que, en ese afán, el proceso de realización de entrevistas y los registros de las mismas, permitirán esbozar una descripción más exacta del paradigma imperante y de la manera en que éste incide en el sistema de creencias y representaciones característico de los actores institucionales del momento.

Siempre debe considerarse la importancia nuclear que tienen los actores institucionales de una comunidad que está siendo estudiada bajo un régimen etnográfico, pues su papel protagónico en el proceso de desarrollo vital cotidiano de dicha comunidad, los posiciona como

valiosos agentes informantes (Gómez, 2022) para el investigador y su proyecto orientado a comprender ese fenómeno de la realidad. Pues todo fenómeno de la realidad no es más que una construcción fenomenológica acontecida en el enfrentamiento cotidiano de seres inteligentes con el mundo que los rodea y que los estimula de manera múltiple en términos sensoriales (Lavega-Burgués et al.). Así, comprender ese fenómeno implica entender las articulaciones complejas que han hecho que la realidad de ese fenómeno se presente ante el mundo de esa manera determinada; es esa la tarea del investigador etnográfico (Zubiri, 1984; en Lavega-Burgués et al.).

En este estudio de caso único, la figura de agentes informantes de la institución-caso se refleja en la docencia del campo de formación específica y en el estudiantado-futuro profesorado. Por consiguiente, al entrevistar a la docencia informante de este campo, se distinguió que 10 de los 14 docentes formadores poseen una trayectoria profesional de más de 20 años de ejercicio en el ámbito de la educación física, entre los cuales, a su vez, se resaltan 4 que ostentan incluso más de 30 años de desempeño docente. A su vez, dentro de esta muestra docente del campo de formación específica, se entrevistó a 3 docentes cuya trayectoria en años de desempeño, oscila entre los 15 y 20 años. Asimismo, tan sólo un docente de este campo formativo exclamó que posee menos de 10 años de ejercicio profesional (5 años).

Durante el proceso de realización de entrevistas a la docencia responsable de las siete asignaturas que conformaron la muestra de este campo formativo, se detectó un denominador común en cada una de las entrevistas. El guion rigurosamente estructurado y sistematizado, contenía una pregunta cuyo interés radicaba en develar, en sentido discursivo, el paradigma que fundamenta la gestión pedagógica (Gómez, 2022) de la docencia a la hora de impartir los contenidos de sus respectivas asignaturas, es decir, el conjunto de teorías y conceptos en el que sustentan sus discursos y prácticas formativas. Frente a esta pregunta, se detectó de modo general en el conjunto profesoral, sin excepción alguna, desconcierto inicial y posterior falta de claridad argumental para responder. El ambiente de las entrevistas tendía a tornarse levemente tenso, ante la incomodidad manifiesta en las expresiones de cada docente. Vale la pena señalar que esta percepción del investigador se convierte aquí en una reflexión construida en base a la empiria del trabajo en campo, pues no hay registro explícito de ello en el ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 2.

El desconcierto y la falta de claridad argumental ante el planteo de un tema que suscita cuestiones de profundo arraigo teórico como es el caso de los paradigmas, pone en velo y sigue de alguna manera los razonamientos de Villa (2002; en Gómez, 2022) en torno a la flaqueza

epistemológica habitual que tanto caracteriza a la cultura de profesionales de la educación física que emerge en las instituciones superiores no universitarias, debido a que estas concentran su atención desde sus orígenes en formar docentes con gran dominio práctico del contenido, más no docentes con habilidades ligadas a la fundamentación teórica eficaz y a la investigación.

Asimismo, lo primero a destacar en el análisis de estas respuestas es que tan sólo en una de las siete asignaturas del campo de formación específica, la docencia afirma fundamentar sus intervenciones pedagógicas en la teoría de la Praxiología Motriz; un dato clave en el avance del estudio. Contrástese dicho dato en el contenido de la entrevista “G”, pág. 7 del ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 2.

Lo segundo a destacar aquí, dentro de la falta de claridad argumental, es la marcada dispersión teórica que ha manifestado tener el conjunto profesoral del campo de formación específica que se sometió a la instancia de entrevistas estructuradas. Pues al ser consultados sobre la cuestión referida a paradigmas, no hubo ninguna respuesta similar a otra; más bien, desde lo discursivo cada equipo docente exclamó impartir los contenidos de su materia desde enfoques conceptuales muy disímiles entre sí. Se distingue con claridad una yuxtaposición de paradigmas, o, al menos, de teorías derivadas de distintas disciplinas científicas, tal y como lo predijera Parlebas (2020). Inclusive, algunos argumentos expuestos parecen no adherirse a ningún paradigma convencionalmente estudiado, sino que parecen estar prefigurados por la mera opinión personal sin una contrastación documental que refleje una visión intelectual clara y concreta. Esto puede ejemplificarse con respuestas tales como: “vivencial y exploratorio” (entrevista “B”, pág. 2 del anexo antes citado); “sustento en un marco humanista, orientando la recreación hacia un sentido más educativo” (entrevista “A”, pág. 1 del mismo anexo documental).

Las inferencias hechas hasta aquí de los datos recolectados en el campo de formación específica, invitan a describir dicho campo como el reino de la dispersión teórica. Ante esto pareciera toparse el estudiantado-futuro profesorado durante la vivenciación de sus trayectorias de profesionalización por los espacios curriculares que componen al campo formativo en cuestión. De este modo, se deduce que las futuras generaciones de profesionales de la educación física que se forman en la institución-caso, al transitar por las unidades curriculares del campo de formación específica, se encuentran en la obligación académica de adquirir un conjunto de saberes disciplinares carentes de una organización teórica coherente que facilite la puesta en práctica de los mismos de manera congruente y pertinente durante el desarrollo de intervenciones educativas concretas, tal y como lo afirmara Lagardera (2007). Pues las palabras

del praxiólogo español, lejos de permanecer pétreas en un tiempo pasado, parecen revitalizarse por sí solas ante una actualidad disciplinar que sí pareciera atrasada y longeva. Mientras persista la falta de homogeneidad teórica, de especificidad epistemológica y científica, la crisis de identidad que padece la educación física seguirá siendo un hecho.

Pero vale la pena avanzar y resaltar qué, el fenómeno de la dispersión teórica, en tanto producto resultante del déficit de identidad, de unidad, de especificidad y de científicidad que sufre el ámbito de la educación física, no se ve reflejado sólo en ese batiburrillo de paradigmas identificado en el discurso de la muestra docente en general, sino que también se distingue en las creencias y representaciones que de la profesión tiene cada docente entrevistado, más precisamente en la concepción epistemológica que hoy afirma tener la docencia sobre la misma educación física. Es así que, al ser consultados sobre lo que entienden hoy por educación física (EF), cada docente entrevistado mostró tener una concepción epistemológica diferente; ninguna de las definiciones conceptuales obtenidas guarda similitud entre sí.

En algunos casos incluso, la definición es traspuesta por un sentido más instrumental de la educación física, atribuyendo su concepción a la atención de alguna demanda social emergente, como el sedentarismo o la promoción de hábitos de vida saludables, cuestiones históricamente adheridas a las funciones de la educación física, pero que nada tienen que ver con su especificidad y pertinencia disciplinar, generadoras además de la incesante dependencia teórica de otras disciplinas biomédicas. Ejemplos convincentes de estos casos pueden hallarse en el contenido de la entrevista “A”, pág. 1 y en el contenido de la entrevista “G”, pág. 7 del ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 2.

En otros casos, la crisis de identidad disciplinar impacta de tal modo que incluso ha de haber docentes en el campo de formación específica de la institución-caso que manifiestan su dificultad para definir unívocamente a la educación física, remitiéndose tan sólo a distinguirla del deporte. Esto es la atomización fragmentaria exclamada por Parlebas (2020) en el seno mismo del problema: la formación docente inicial (Stahringer, 2020). En tono de ejemplo, véase el contenido de la entrevista “E”, pág. 5 del ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 2.

Ilustración 1

El conjunto profesoral del campo de formación específica y lo que hoy entienden por educación física.

persona como el objeto de interés educativo principal de la educación física. Esta mirada del quehacer pedagógico que manifestó tener una docente en particular, aunque despojada de toda concepción sistémica del ser humano y de la noción praxiológica de conducta motriz, palpita al menos un cambio de perspectiva que permite pensar en toda persona como un ente global e indivisiblemente, como un todo actuante y complejo que se educa de modo procedimental. Visualícese esta visión intelectual en el contenido de la entrevista “F”, pág. 6 del mismo anexo documental citado en líneas anteriores. Allí mismo, en los registros de la misma entrevista, podrá apreciarse además la familiarización que demostró tener un docente con el concepto de conducta motriz, utilizándolo incluso para exponer su concepción epistemológica actual sobre la educación física, definiéndola como una “pedagogía de las conductas motrices”, tal como se la ha promovido en los aposentos teóricos centrales de este estudio, siguiendo la visión parlebasiana basada precisamente en esa concepción auténtica y originalmente científica de la educación física.

Asimismo, será clave comprobar, más adelante durante el análisis de los registros de las observaciones no participantes, si este tipo de discursos se traducen luego en la práctica formativa.

A pesar de los pálidos retazos humanísticos hallados entre los argumentos exclamados por la muestra docente, que se derivan de su sistema de creencias y representaciones y que tienden a visualizar tenuemente a la educación física como un modo de educación de las personas comprendidas como un todo complejo e indivisible; resulta evidente la hegemonía del paradigma del movimiento en el imaginario docente y las teorías implícitas que sobre la EF tienen. Para contrastarlo, tan sólo basta con profundizar el análisis considerando los pensamientos explicitados en las entrevistas que la docencia tiene sobre los contenidos y/o saberes disciplinares que asegurarían la necesaria legitimación social y cultural de la educación física escolar. En torno a ello, se procedió a estimular la vía subjetiva de cada docente para llegar a saber cuáles son aquellos contenidos o saberes de orden disciplinar que según su representación cumplen un papel fundamental en la legitimación de la EFE. Así, mediante los registros de las entrevistas realizadas a los docentes responsables de los distintos espacios curriculares se detectó que, en 5 de las 7 materias tomadas como muestrario, la docencia formadora señala de modo predominante a contenidos relacionados a la motricidad y su desarrollo comprensivo, al concepto de habilidades motrices y su aprendizaje, a los patrones motores como elementos básicos de la educación física, y también al concepto mecanicista de movimiento.

Se incluyen, además, en menor medida, contenidos y saberes ligados a las prácticas motrices en el medio natural y a las experiencias de expresión motriz como las danzas. Entre todo ello, a su vez, aparece cierta creencia que sostiene que la legitimación de la educación física pasa por facilitar en las personas el aprendizaje de contenidos y saberes racionales e intelectuales provenientes de las denominadas materias “académicas” como la matemática, la geometría o la educación lectoescritora. En otras palabras, la educación física es importante y gana legitimación en tanto y en cuanto se adapta a ese rol secundario y marginal que le designa el sistema educativo, y en el que sólo se ocupa de predisponer mejor al estudiantado para los aprendizajes intelectuales, tan ensalzados históricamente por Descartes, Piaget y sus seguidores.

Esta creencia hallada en el discurso docente puede verificarse en el contenido de la entrevista “B”, pág. 2 del ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 2. De esta manera, puede inferirse que este tipo de visiones sólo sirven para continuar sometiendo a la educación física y su original riqueza pedagógica a los caprichos ya inaceptables de un sistema educativo anticuadamente racional, que margina a los aprendizajes prácticos y sensitivos y los ningunea como si el actual contexto sociocultural a nivel global se tratase del mismo que aconteció en el siglo XX, un periodo marcadamente racional de la historia de la humanidad (Lagardera y Lavega, 2005). Además, se trata de una creencia derivada de una concepción psicomotricista de la educación física, cuyo origen se atribuye a la década de 1970 en el linaje de la psicomotricidad francesa (Gómez, 2022).

Por la misma senda de exploración analítica que se ha venido siguiendo sobre el sistema de creencias y representaciones conceptuales de la comunidad docente de la institución-caso, se ha procurado también revisar e identificar posibles correlaciones entre el paradigma dominante del movimiento y aquello que el colectivo docente considera como el objeto específico del obrar pedagógico en educación física; es decir, averiguar si dicho paradigma tiene alguna incidencia en la red de teorías implícitas con las que el conjunto profesoral construye y postula en su imaginario el objeto de pertinencia específica sobre el que debe intervenir en su práctica docente profesional.

En el proceso de realización de entrevistas, al indagarse tal cuestión, se constató una vez más la prominencia de la dispersión teórica en el seno de la comunidad docente que compone al campo de formación específica. En ese sentido, los registros de las entrevistas dejan a entrever una gran diversidad de constructos teóricos que la docencia ha postulado, de modo general, como objetos de pertinencia pedagógica de la educación física. El nivel de concomitancia entre las respuestas registradas es, a su vez, excesivamente bajo, siendo este un indicador claro y

elocuente de la crisis de identidad disciplinar que este estudio toma como punto de partida para el trabajo teórico y posteriormente etnográfico.

De esta manera, puede visualizarse en el contenido de las entrevistas “D” y “F” (págs. 4 y 6) que dos docentes coinciden al postular como objeto específico al constructo teórico de *acción motriz*, algo que permite apreciar al menos una leve progresión en cuanto a la asimilación y uso del lenguaje específico de la teoría de la acción motriz. Sin embargo, resulta contradictorio el discurso de la docente de la entrevista “D”, dado que, al haber sido consultada previamente sobre su actual concepción epistemológica de la educación física, la ha definido a partir de la fuerte influencia en ella del paradigma del movimiento, concibiéndola como una “disciplina pedagógica que educa al cuerpo por y desde el movimiento”. Corrobórese estas citas en ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 2.

En la misma línea de coincidencias conceptuales, otros dos docentes del campo de formación específica coinciden al situar como objeto específico a la noción teórico-sistémica de *conducta motriz*, hecho que refleja un incipiente cambio de perspectiva y también un conocimiento más avanzado de la concepción epistemológica que la ciencia de la acción motriz o Praxiología Motriz tiene sobre el ámbito de la educación física como ámbito de prácticas educativas. Sin embargo, este postulado no ha ido acompañado por una argumentación teórica profunda que evidencie una verdadera comprensión de la potencialidad que ostenta la noción de conducta motriz para la educación física de estos tiempos que corren en el siglo XXI. Nótese esto en el contenido de las entrevistas “E” y “F” (págs. 5 y 6, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 2).

Por el lado opuesto, en contrapartida a las coincidencias anteriores, el resto de la comunidad de docentes redundan en la misma dispersión teórica acusada en líneas anteriores. Asignan a la educación física variopinto de objetos específicos que son presentados en forma de enunciados conceptuales notoriamente desprendidos de corrientes teóricas más tradicionales y heterónomas, tales como el movimiento y la transmisión de hábitos de vida saludables. También aparecen en esta gran heterogeneidad conceptual, constructos más propios como el de motricidad, esquema corporal e imagen corporal, sin dudas aseverando aún más la confusión teórica.

Pues bien, en este afán de buscar mayor precisión en la descripción del paradigma del movimiento y su poder prefigurador sobre las trayectorias de profesionalización emprendidas en el campo de formación específica, será conveniente a los efectos de cubrir uno de los intereses del proyecto de investigación, continuar comparando y analizando si existe o no

concomitancia entre los diferentes actores institucionales respecto a lo que conciben como objeto central de la intervención educativa en educación física dentro de su sistema de creencias y representaciones implícitas. Pues planteada la cuestión en esa dirección, del mismo modo que con el profesorado formador, se procedió a consultar al estudiantado-futuro profesorado qué es aquello que consideran como el objeto central de las prácticas docentes profesionales en el área de educación física, apelando a sus respuestas subjetivas basadas en las teorías que internalizaron y objetivaron en su sistema de creencias y representaciones, configurando así el proceso de construcción de su profesionalidad docente.

En este marco de operaciones empíricas, la pregunta que orientó este segmento indagatorio fue la siguiente: “En educación física, ¿Cuál consideras que es el objeto central de las intervenciones educativas?”. Esta versión original de la pregunta, debió ser reformulada en cada una de las 15 entrevistas realizadas al estudiantado, puesto que su planteo inicial no lograba ser interpretado correctamente por los nativos acudidos, quienes tendían a confundir el término “intervenciones educativas” con las intervenciones didácticas realizadas por la docencia en la dinámica de una clase de educación física cualquiera. Pues el sentido de la pregunta iba dirigido, en su versión original, a las intervenciones educativas en sentido genérico sobre la vida de las personas, en pos de optimizar un aspecto cualitativo en ellas. Aquí la importancia yace en develar cuál es ese aspecto cualitativo que el futuro profesorado concibe como el objeto específico de interés primero en la profesión, y analizar si existe concomitancia entre su concepción y la proclamada por la muestra docente.

En este punto, el análisis de contenido aplicado sobre los registros de las entrevistas permitió identificar que la dispersión teórica es el rasgo principal también entre la muestra estudiantil. El estudiantado entrevistado parece verse ante una gran amalgama de contenidos y saberes inconexos y diversos, de entre los que eligen aquellos que le han resultado más significativos para postular como el objeto central de la intervención educativa en educación física de acuerdo a su subjetividad. Dentro de esa dispersión mencionada, se pueden distinguir dos claras tendencias; por un lado, 5 de los 15 estudiantes coinciden en que la educación física debe centrar su potencia pedagógica en la promoción y optimización de los hábitos saludables para la vida, puntualizando dicha creencia en los hábitos alimenticios. Estos postulados dejan en evidencia el predominio entre los y las estudiantes de una visión profiláctica de la educación física, entendida como una práctica docente más ligada a los principios de la medicina que a los principios de la educación, asignándole una misión (optimizar hábitos de vida saludables) que poco o nada tiene que ver con su verdadera especificidad disciplinar, y que además la encadena a las mismas corrientes epistemológicas de un pasado marcado por la heteronomía,

impidiéndole asumir los retos educativos que los tiempos presentes le plantean pretendiéndola moderna y autónoma. Esta tendencia hallada en las respuestas puede encontrarse, por ejemplo, en el contenido de las entrevistas 1, 4, 10, 14 y 15 sistematizadas en el ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES

Por otro lado, se distingue también que 4 de los 15 estudiantes de la muestra siguen una tendencia vinculada a una concepción compleja y holística del ser humano, por lo que plantean a la educación física como una pedagogía práctica que debe centrarse en la educación integral de todas las personas, entendiéndolas como seres que actúan y responden como un todo. Para justificar esta concepción holística incorporan al argumento a las dimensiones de la personalidad (cognitiva, motriz y socioafectiva). Véase el progreso de esta tendencia en el contenido registrado de las entrevistas 5, 6, 8 y 9 del ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTROS DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES.

Por su parte, las otras 6 personas que han compuesto la muestra de estudio estudiantil, acentúan la dispersión teórica y la explicitan en respuestas que ubican como objeto específico de la educación física al “desarrollo y amplitud del rango de movilidad corporal” (entrevista 2); a la “expresión a través de la motricidad” (entrevista 3); a “la importancia de que las personas aprendan a vivir en sociedad” (entrevista 12); a “las interacciones motrices y las conductas que tienen lugar en plena acción motriz y que luego se transfieren a la vida cotidiana” (entrevista 13); y a la “conducta motriz” (entrevista 7). Esta última respuesta, cuyo contenido responde al posicionamiento epistemológico del estudio, sería interesante analizar más en profundidad para develar si se trata de una respuesta consciente, o si sólo se trata de un comentario proveniente desde el desconocimiento que sólo se limita a la fría mención de la noción revolucionaria de conducta motriz. También, a su vez, aparece dentro de este grupo de respuestas un estudiante que ha expresado no poder responder con claridad a la pregunta que orientó este segmento indagatorio (entrevista 11).

En general, se observa que la muestra docente y la muestra estudiantil tienen como denominador común a la dispersión y confusión teórica, notoria sobre todo cuando intentan dilucidar un objeto de intervención pedagógica claro y homogéneo. Pues lejos de ello, estos actores institucionales que convergen en los trayectos dispuestos en el campo de formación específica, parecen ser receptores desprevenidos de la crisis de identidad disciplinar general que padece el ámbito de la educación física, no pudiendo superar aún la atomización y la dependencia teórica de las que Parlebas (1967; 2001; 2020) ha dado explicaciones precisas.

Hasta aquí se ha comprobado mediante el análisis de datos empíricos recolectados en el seno mismo de la comunidad estudiada, que el imaginario social de los actores institucionales del

Ha de apreciarse en la ilustración 2 el predominio de los comentarios en color violeta, que representan la constante que más veces apareció entre las respuestas otorgadas por los 15 estudiantes que formaron parte de la muestra. Pues se han registrado un total de 7 respuestas

que aluden a contenidos ligados a una concepción profiláctica y biologicista de la educación física escolar, la cual debe asumir en este marco de entendimiento el reto social de educar los hábitos saludables en la vida de las personas, promocionando la salud de las mismas a partir del dominio de conocimientos pertenecientes a disciplinas biomédicas como la fisiología y la anatomía humana, además de ramas de la medicina como la nutrición. De este modo, la dependencia teórica pareciera perpetrarse también en el imaginario docente de las nuevas generaciones de profesionales de la educación física, que asimilan y objetivan acríticamente estos principios que como bien lo han explicitado Lagardera y Masciano (2011) impiden que una educación física moderna salga a la luz.

Además, en menor medida, se han registrado 4 respuestas que hacen referencia a contenidos y saberes vinculados a una concepción mecanicista de la educación física. Desde esta postura epistemológica, tan arraigada a la biomecánica y al paradigma hegemónico del movimiento, el estudiantado entiende a la educación física como una práctica educativa que debe eficientizar los gestos y movimientos mecánicos y potenciar la calidad del movimiento de las personas, centrando el obrar pedagógico de su comunidad profesoral en las habilidades motrices y en aspectos superficiales de la existencia humana, todo lo cual atrasa y limita a la educación física que se pretende moderna y revolucionada, tal y como lo manifestara Lagardera (2007).

A partir de esto, se puede inferir que el paradigma del movimiento y toda su corriente de teorías mecanicistas y biologicistas tienen una incidencia absoluta en el sistema de creencias y representaciones que de la profesión tienen tanto el estudiantado en pleno proceso de formación, como también el colectivo docente del campo de formación específica. Así, entonces, sólo resta contrastar esta inferencia con los registros de las observaciones no participantes, que pueden aportar aún más claridad a partir de un nivel de empirismo más profundo, evocado en las inmersiones llevadas a cabo en las clases, donde el discurso y la práctica se vuelven unidades de análisis potentes.

4.2.2. El avistaje del estado actual del campo de formación específica *in situ*: El registro de las observaciones etnográficas y el análisis de su contenido

<<*In situ*>>. Esta es la principal característica que emerge de la aplicación del método cualitativo concerniente a la observación etnográfica. El investigador debe apersonarse en el lugar e insertarse en la idiosincrasia cultural, social, política e institucional de la comunidad que

estudia para poder comprender su complejidad funcional en tanto fenómeno de la realidad al que se pretende entender y describir atributivamente.

Siguiendo lo antedicho por Gómez (2022), como todo estudio cualitativo de caso, la pretensión primordial de la investigación estriba siempre en comprender cómo funciona y cuáles son las principales características del fenómeno seleccionado como objeto del estudio, más no en predecir su comportamiento futuro. En esa dirección, la estrategia investigativa que adopta el trabajo en esta parte posibilita observar, describir y entender las peculiaridades principales de la institución-caso desde dentro, desde las entrañas de su dinámica vital cotidiana, por lo que el investigador se vuelve un miembro más de la comunidad institucional, en carácter provisional.

El desarrollo del trabajo observacional etnográfico ha supuesto completar el proceso estratégico de complementación de métodos cualitativos y, además, posibilita contrastar con un grado mayor de empirismo la veracidad de las inferencias realizadas a partir de la información recolectada en la aplicación de los dos primeros métodos. Asimismo, este trabajo observacional también beneficia la obtención de un doble mérito; por un lado, permite profundizar aún más el impacto de la investigación al procurar cumplir de modo exhaustivo con las metas fijadas en tres objetivos del estudio:

- Analizar y determinar el nivel de influencia que tiene el marco científico de la Praxiología Motriz en la gestión curricular y pedagógica de las cátedras seleccionadas dentro del campo de formación específica y del campo de formación de las prácticas pedagógicas.
- Analizar e identificar críticamente el paradigma imperante que moldea los procesos de formación en cátedras correspondientes al campo de la formación específica y al campo de formación de las prácticas profesionales.
- Identificar y contrastar con el marco teórico el modelo de gestión curricular y el modelo de gestión pedagógica que caracterizan actualmente al contexto institucional.

Por otro lado, su gran potencia etnográfica le atribuye la capacidad exclusiva de desentrañar el significado profundo de las interacciones observadas entre los actores, de modo tal que aproxima al investigador al cumplimiento de un objetivo planteado únicamente en base a este trabajo de observación:

- Observar y analizar los discursos y las prácticas formativas en las cátedras seleccionadas para identificar si se produce o no la transmisión clara de un objeto específico de la disciplina.

Precisando la cuestión, esta etapa del trabajo de campo ha implicado al investigador-tesista en la realización sistemática de observaciones etnográficas no participantes. Esto quiere decir que el rol de tal investigador consistió en presenciar el desarrollo de clases relativas a las 8 asignaturas seleccionadas del campo de formación específica, y registrar los acontecimientos naturales y espontáneos que tenían lugar durante cada sesión.

Previamente, con el fin de validar y legitimar oficialmente su presencia en las clases catedráticas, el investigador se propuso redactar un escrito formal para presentar ante cada docente y solicitar el acceso a cada cátedra. De esta manera, al apersonarse en la primera clase a observar de cada materia, el investigador presentaba la nota y, si él o la docente luego de leerla firmaba en conformidad, procedía a presenciar su desenvolvimiento.

Esta etapa del trabajo de campo es la que ha presentado las primeras limitaciones serias para el estudio. La primera de ellas tiene que ver con la imposibilidad de observar y registrar el desarrollo de clases correspondientes a dos de las ocho cátedras seleccionadas. En el caso de “*situaciones motrices en el entorno natural*” (asignatura del tercer año del programa), la imposibilidad vino dada por la implicación tanto del docente como del estudiantado en actividades prefijadas en el programa de la cátedra que suponen viajes a otras localidades de la provincia. En el caso de “*deportes alternativos en la escuela*” (asignatura correspondiente al cuarto y último año del programa de formación), el equipo docente se negó a participar de la entrevista en la etapa anterior y, en congruencia con ello, también denegó el acceso del investigador a las clases de la materia para llevar a cabo el trabajo observacional.

La segunda limitación que surgió en esta etapa ha tenido lugar a partir de los tiempos señalados por el calendario académico-institucional, dado que el periodo de observaciones fue desarrollado a contrarreloj, condicionado por el final del año académico, lo que ha impedido concretar el total de observaciones previstas en algunas materias, sobre todo en el campo de formación de las prácticas profesionales.

Presentación y descripción del sistema empleado para el procedimiento de recolección de datos. La creatividad artesanal puesta al servicio de la investigación etnográfica

Para Gómez (2022), la ventaja extra que proveen estudios de caso como este a quien los diseña y ejecuta, se relaciona con ofrecerle la oportunidad única de extraer los datos en el propio entorno nativo bajo estudio, cara a cara, observando y registrando sistemáticamente las

interacciones emergentes entre los sujetos de la investigación. Por ello, en esta tercera etapa del trabajo de campo, el investigador-tesista procuró realizar el procedimiento de recolección de datos a través de la observación y registro de cuatro clases catedráticas desarrolladas en cada una de las seis asignaturas disponibles como muestra. Así, el trabajo observacional se llevó a cabo sobre un total de 24 clases catedráticas, en un periodo de tiempo de un mes y medio transcurrido entre el 25 de septiembre de 2024 y el 13 de noviembre del mismo año.

El quehacer científico de tipo cualitativo es, en palabras de Lavega et al. (2018), un proceso de suma exigencia para el investigador y su empeño pulcro, pues lo obliga muchas veces a abrirse a la improvisación flexible y a la adaptación constante, llevándolo incluso a sistematizar cada procedimiento de manera artesanal y creativa, con el fin de asegurar rigor y claridad en la investigación. Es así que, siguiendo esa línea argumental, y bajo la influencia metodológica del estudio de caso realizado por Gómez (2022), este trabajo inspiró la creatividad artesanal de su autor, quien procuró crear un original sistema que permitiese concretar con orden y minuciosidad el procedimiento de recolección de datos mediante un trabajo observacional y analítico precavidamente diseñado. Esa creatividad artesanal puesta al servicio del estudio etnográfico, ha dejado como producto final el sistema que a continuación se muestra:

Figura 6

Sistema empleado en el procedimiento de recolección de datos cualitativos, mediante observaciones etnográficas

Clase 1:				
Clase 2:				
Clase 3:				
Clase 4:				
Variables bajo estudio: Grado de conformidad en relación al posicionamiento del estudio				
0 (ausente)	1-2-3 (desconforme)	4 (conforme)	5 (muy conforme)	
Variables bajo estudio	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4
Praxiología Motriz				
Paradigma de referencia				
Idiosincrasia institucional				
Proyecto ético sociocultural				

Fuente: Anexo documental/anexo 3: observaciones etnográficas no participantes/parte 2.

Este sistema, creado y adaptado de acuerdo a la estrategia investigativa adoptada por el estudio en esta parte, permitió que el procedimiento de recolección de datos fuese de tipo narrativo-descriptivo. Su funcionamiento estimulaba al investigador-tesista a realizar un trabajo de observación y registro narrativo-descriptivo de todos los acontecimientos naturales y espontáneos que se sucedían en cada clase catedrática, en el marco de las interacciones entre los actores institucionales. Luego, una vez la clase finalizaba, el investigador procedía a aplicar un análisis del contenido registrado para identificar la presencia de las categorías conceptuales bajo estudio (ver tabla 3, pág. 138). Seguidamente, en caso de detectar la presencia de alguna de las cuatro variables, valoraba tal presencia utilizando una escala ordinal de acuerdo al grado de conformidad que producía su proximidad o lejanía conceptual del posicionamiento teórico inicial planteado por el estudio. Así, la escala ordinal contenía cinco posiciones diferentes: 0 significaba (ausencia de la variable); 1-2-3 (disconformidad con la presencia de la variable); 4 (conformidad con la presencia de la variable); y 5 (mucha conformidad con la presencia de la variable).

La formación específica en el primer año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar

La óptica auténtica del modelo estelar ha desempeñado a lo largo de este estudio un papel crucial, puesto que se trata de una matriz teórica constituida principalmente por el conocimiento epistemológico preexistente sobre la ciencia de la acción motriz y su legado científico a la educación física. Esta matriz es la que ha permitido al investigador lograr una aproximación reflexiva y teórica consistente al objeto de estudio, algo siempre conveniente en investigaciones de corte cualitativo, según Lavega et al. (2018).

Esta matriz teórica es, por su composición categorial, un modelo de análisis referencial que ha sido empleado para el análisis de los datos cualitativos recolectados en las dos etapas anteriores del trabajo de campo, a través del análisis documental del diseño curricular y de las entrevistas estructuradas. Pues aquí, las cuatro categorías que componen la matriz servirán para analizar los ocho registros narrativos-descriptivos hechos durante el trabajo observacional efectuado en las cuatro clases catedráticas presenciadas en cada una de las dos asignaturas del campo de formación específica pertenecientes al primer año de estudios en la institución-caso.

De este modo, se procederá a realizar un riguroso análisis mediante triangulaciones teóricas con los datos de las dos etapas anteriores, hasta saturar a cada una de las categorías.

Sin embargo, resulta apropiado a este respecto que el lector pueda acceder primeramente a un prontuario de características genéricas relativas a las dos asignaturas escogidas dentro del campo de formación específica como muestra del primer año de estudios, de modo tal que le permita conocer aspectos como la ubicación geocurricular y la diagramación de su carga horaria según indica la vigencia de la actual malla curricular. En ese afán, se abre acceso directo y permanente a esas características mediante una tabla binaria que combina los caracteres de las dos cátedras en cuestión:

Tabla 7

Binomio de cátedras del campo de formación específica pertenecientes al primer año de estudios

Cátedras	Caracteres generales
<i>Recreación</i>	Régimen de cursado: cursado cuatrimestral
	Ubicación geocurricular: segundo cuatrimestre del primer año de estudios
	Horas cátedra semanales: 3 h cátedra
	Horas cátedra anuales: 48 h cátedra
<i>Danza: Percepción, expresión y comunicación corporal</i>	Régimen de cursado: cursado cuatrimestral
	Ubicación geocurricular: segundo cuatrimestre del primer año de estudios
	Horas cátedra semanales: 3 h cátedra
	Horas cátedra anuales: 48 h cátedra

Fuente: Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente en educación física de la provincia de Río Negro (plan 4243/15).

Como novedad más resonante en la exposición de la tabla binaria, se destaca la similitud que presentan ambas asignaturas en sus características genéricas. A continuación, toman partida los registros de las observaciones etnográficas no participantes como la piedra angular de esta parte del trabajo, pues de ellas subyacerán los análisis que permitirán lograr una aproximación más o menos satisfactoria al cumplimiento de los objetivos resucitados y vueltos a plantear.

El trazo inaugural de este análisis le concierne a la primera categoría conceptual de la matriz teórica, que responde a la ciencia de la acción motriz y todo su caudal epistemológico centrado

en el conocimiento de la acción motriz y en el marco científico que le otorga a la disciplina de la educación física. Así pues, los registros narrativos-descriptivos de las cuatro clases catedráticas relativas a las dos asignaturas antes presentadas, muestran de sobremanera la absoluta ausencia de contenidos derivados de este corpus de conocimiento específico de la motricidad humana. No se ha podido identificar ni en los discursos formativos ni en las prácticas formativas propuestas por los docentes catedráticos, el dominio y la mediación de tales conocimientos que como bien aseguró Parlebas (2001), no pueden ser víctimas de una actitud de ignorancia suprema, mucho menos de una programación catedrática de estudios superiores que tienda a soslayarlos conscientemente.

Pero esta ausencia destacada no es más que una secuela previsible del desconocimiento sobre la Praxiología Motriz que los docentes de ambas materias anticiparon tener en el proceso de realización de las entrevistas estructuradas. Al no poseer un dominio básico de la teoría científica de la acción motriz, no se encuentran aptos para tratarla pedagógicamente en la dinámica diaria de sus clases catedráticas, tal y como se ha registrado en ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 2 (véanse pág. 1-9).

En lo que refiere a los atributos propios de la segunda categoría de la matriz teórica, sintetizados y representados en la expresión “paradigma de referencia”; los registros etnográficos que se corresponden con las clases observadas en la materia “Recreación” no distinguen claramente un paradigma concreto y académicamente tratado que haya dirigido predominantemente el proceder pedagógico del docente catedrático durante el muestrario de sesiones empleado. Si bien el interés de esta categoría ha consistido en captar la presencia de influencias teóricas del paradigma del movimiento y su corriente mecanicista, tanto en discursos como en propuestas pedagógicas de formación específica, en las clases observadas de esta asignatura en particular, esa influencia paradigmática no ha sido percibida en los registros narrativos-descriptivos. Ésto, a su vez, creemos que puede tener relación con el carácter híbrido y confuso de la respuesta otorgada por el docente catedrático durante la entrevista de la etapa previa, sosteniendo que el paradigma que fundamenta su gestión pedagógica actual en esta cátedra es el “humanístico”; argumento que no se ha podido contrastar luego durante el trabajo observacional y analítico.

En ese mismo sentido, pero enmarcando el sentido epistemológico dado a esta segunda categoría en el contexto académico-institucional de las cuatro clases catedráticas de la materia “Danza: percepción, expresión y comunicación corporal”, los registros etnográficos dejan

constada la tendencia biologicista y mecanicista que sigue el enfoque de la asignatura actualmente:

“Posteriormente el docente, a partir de proyectar un power point, comienza preguntando al grupo en general qué recuerdan del concepto de “organismo”. Así, luego de que una sola estudiante brinda una breve definición, el docente refuerza esa definición dada. Se explica de qué manera el organismo se convierte en cuerpo por y a partir de la cultura y del entorno social que atraviesan a dicho organismo. Se habla del cuerpo como una construcción biológica que es interpelado y moldeado por lo antes mencionado” (párrafo 5, pág. 5, anexo documental/anexo 3: observaciones etnográficas no participantes/parte 2).

“Durante este repaso, el docente avanza en sus intervenciones para brindar explicaciones de tipo biomecánicas en torno a la correcta ejecución de los compases, aclarando que es necesaria una semi flexión de rodillas para la práctica de estas danzas folclóricas” (párrafo 6, pág. 8, anexo documental/anexo 3: observaciones etnográficas no participantes/parte 2).

Estos dos fragmentos tomados de los propios registros etnográficos, devienen en narraciones ejemplares ideales para demostrar la tendencia dominante que antes se señaló. Mientras que, por un lado, las ciencias biológicas continúan marcando la dirección a seguir por las tendencias teóricas dominantes en la formación de docentes de educación física, por el otro lado la biomecánica y su paradigma del movimiento persisten y parecen perpetuarse aún hoy en los principios de acción y de decisión de la docencia formadora en instituciones superiores no universitarias, tal y como lo evidenciaran Bracht y Crisorio (2003; en Gómez, 2022).

La tercera categoría que constituye el eje vertebrador de la matriz teórica, considera como elementos fundamentales a los conceptos de *gestión curricular* y de *gestión pedagógica* desarrollados por Gómez (2022). De esta manera, permite al presente trabajo de investigación explorar y estudiar la “idiosincrasia institucional” de la institución-caso, comprendiendo el contexto social, cultural y epistemológico de la misma, donde se da la construcción de la profesionalidad docente en educación física. En esa dirección, precisamente, esta categoría ha servido como referencia para identificar que la prescripción de la currícula institucional está fuertemente interpelada por un modelo de gestión del curriculum centrado en la enseñanza disciplinar.

De la misma manera, esta categoría también ha de servir como referencia para identificar, en la trama de los registros etnográficos realizados, el modelo que el profesorado adopta sistemáticamente para gestionar el desarrollo pedagógico del programa de las materias en las que se imparte formación específica durante el primer año de estudios profesionalizantes allí en la institución-caso, es decir, el modelo pedagógico que adoptan para organizar el contenido del programa y luego brindarlo al estudiantado-futuro profesorado mediante distintos dispositivos curriculares que se emplean obedeciendo a dicho modelo. Así, apoyándonos en el contenido de los registros etnográficos podemos verificar que, tanto en la materia “Recreación” como en la materia “Danza: percepción, expresión y comunicación corporal”, el modelo que

opera de forma prevalente modelizando la gestión pedagógica de los docentes es el modelo al que Gómez (2022) ha nombrado como “tecnológico-comportamental”. Ésto ha sido visible en el tipo de organización didáctica que los docentes les han imprimido a las clases catedráticas observadas, y también en el tipo de metodología empleada para la transmisión del saber profesional.

Una precisa examinación de los registros narrativos-descriptivos hechos durante el trabajo de campo en relación a esta tercera categoría conceptual, pone al descubierto el reflejo de la descripción erudita que Raúl Gómez hace en su obra sobre el modelo “tecnológico-comportamental”²² en los sucesos pedagógicos que acontecieron durante el trabajo de observación y registro realizado en las clases catedráticas de las dos asignaturas en las que se centra este segmento argumentativo. Este modelo prima el tipo de formación docente que da prioridad en su programación al aprendizaje de saberes profesionales técnicos y metodológicos sobre la enseñanza de la educación física como disciplina pedagógica. Además, como bien se ha señalado antes en el cuerpo de este trabajo, es un modelo derivado del modelo de gestión curricular “centrado en la enseñanza disciplinar”.

En efecto, el tipo de formación docente que prima este modelo de gestión pedagógica es el que se ha visto reflejado en la organización y el dictado de las dos cátedras en cuestión; en ambas, los docentes catedráticos mantenían una postura didáctica empirista-racionalista y buscaban constantemente situar el estudiantado en diferentes propuestas prácticas que propiciaran la adquisición empírica de los saberes profesionales. Peculiarmente, en los registros narrativos-descriptivos efectuados en la materia “Danza: percepción, expresión y comunicación corporal” se detecta cierto predominio del saber disciplinar como un tipo de saber prioritario a aprehender en la dinámica de la experiencia práctica vivenciada corporalmente, por sobre posibles construcciones de un saber didáctico que provea al futuro profesorado herramientas pedagógicas para enseñar las prácticas motrices expresivas resaltadas en las danzas. Se ofrecen a la vista a continuación algunos fragmentos tomados de los registros etnográficos realizados, de manera tal que el lector compruebe la veracidad de los argumentos que se hilan:

“Posteriormente, el docente interviene deteniendo la clase para solicitar al grupo que se reagrupen en dúos para poner en práctica la secuencia de acciones completa del vals. Pero previamente, el docente pide la colaboración de un estudiante para mostrar ante el grupo las posiciones correctas de las manos y los apoyos correctos de los pies durante el baile. Así, las parejas inician la puesta en escena del baile” (párrafo 10, pág. 6, anexo documental/anexo 3: observaciones etnográficas no participantes/parte 2).

“Posteriormente, el docente reúne al grupo completo en el centro del SUM, en forma de ronda. Acto seguido, propone al grupo practicar las acciones del zapateo folclórico durante algunos minutos.”

²² Modelo de gestión pedagógica que Gómez desarrolla y describe en su obra *“El oficio de enseñar prácticas corporales y motrices. Un estudio sobre la trazabilidad del saber en educación física”*; reinterpretado en el desarrollo teórico de este trabajo.

Más tarde, el docente solicita al estudiantado que se reagrupe en dúos. A su vez, propone que los integrantes de cada dúo se enfrenten entre sí y se posicionen en forma diagonal junto a su par de enfrente. De esta manera, la propuesta consiste en vivenciar la secuencia de acciones expresivas propias de la danza denominada “escondido”” (párrafos 10 y 11, pág. 7, anexo documental/anexo 3: observaciones etnográficas no participantes/parte 2).

Queda verificada entonces la corriente empirista que afluentemente siguió la organización didáctica de las clases catedráticas observadas y registradas en esta materia; una corriente empirista que exacerba el conocimiento práctico disciplinar del contenido y no tanto el conocimiento didáctico del mismo, aprisionando a cada estudiante-futuro docente a la figura de estudiante-practicante especialista. Así, este análisis termina condiciéndose con las reflexiones hechas por Villa (2002; en Gómez, 2022) sobre el mismo tema, sobre todo con la afirmación hecha referente a que las instituciones de formación docente en educación física no universitarias siguen una línea institucional que impone la formación de docentes de la especialidad con gran dominio práctico de los contenidos disciplinares.

No es distante lo sucedido en la cátedra “Recreación”, cuyas clases observadas y registradas datan también de un modo de gestionar el desarrollo pedagógico del programa catedrático sumido en las orientaciones del modelo “tecnológico-comportamental”, contrastado ésto en los altos niveles de empirismo identificado en la organización didáctica de las sesiones en las que, al igual que sucedía en los orígenes de este modelo en la universidad de Stanford (Gómez, 2022), se impulsaba al estudiantado a diseñar sus propias propuestas motrices ejemplares para luego proponerlas y explicarlas a compañeros y compañeras de curso, quienes adoptaban circunstancialmente la figura de “alumnos-practicantes”. En tono de ejemplo, se anexan los fragmentos siguientes desdoblados del registro etnográfico original:

“A continuación, luego de algunos minutos dedicados a las cuestiones de la evaluación de la semana próxima, los docentes reúnen al grupo en ronda y consultan si alguno/a de las estudiantes ha diseñado alguna propuesta práctica para cerrar la clase. En ese espíritu, una estudiante afirma haber preparado una situación motriz de expresión corporal, para lo que solicita al grupo de pares que se ubiquen en una sola hilera a lo largo del salón” (párrafo 9, pág. 1, anexo documental/anexo 3: observaciones etnográficas no participantes/parte 2).

“Una vez finalizada la instancia de tratamientos de aspectos organizativos, el docente propone al grupo formar una gran ronda y solicita a una estudiante que enuncie un número del listado de estudiantes. De esta manera, la persona del listado cuyo número sea enunciado, debe presentar una propuesta educativa al resto del grupo de pares, orientando la experiencia motriz. Así, luego de que un estudiante de la clase reconoció no haber diseñado ninguna tarea motriz, otra estudiante que es acudida luego, se dispone a presentar y explicar lo diseñado. De esta manera, la estudiante solicita conos, pero el docente informa que no los han retirado del instituto, por lo que sugiere a la estudiante-docente utilizar mochilas para delimitar subespacios. La propuesta presentada, es en realidad un juego sociomotor de cooperación-oposición del que participan cuatro equipos. Estos equipos, comienzan el juego en su propia zona y luego invaden las zonas adversarias para contactar y capturar a rivales, para luego trasladarlos a su propia zona y aprisionarlos” (párrafos 6-7-8, pág. 2, anexo documental/anexo 3: observaciones etnográficas no participantes/parte 2).

Al reparo del argumento tipificado centrado en la “construcción del rol docente”, y por ello sistemáticamente empleado, los docentes catedráticos promovieron durante las últimas tres clases registradas una diagramación didáctico-pedagógica en la que el estudiantado asumía el protagonismo de la construcción de su profesionalidad docente. Bajo este afán, se pretendía que el estudiantado-futuro profesorado se apropiase esencialmente de conocimientos técnicos y metodológicos sobre la enseñanza disciplinar de la educación física, mediante clases ejemplares que servían a la vez de simulacro real para identificar virtudes y defectos en el obrar pedagógico del estudiantado en formación. Este proceso de identificación, justamente, se desarrollaba bajo la carátula de “momento de reflexión sobre la acción”, pero más bien presentaba rasgos propios de una evaluación en la que las devoluciones de los docentes parecían exponerse cual palabras de un oráculo. Se proveía al estudiantado, luego de su intervención pedagógica simulada, diferentes recomendaciones y recetas técnicas y metodológicas que daban cuenta de la explicación didáctica y la organización de los espacios como cuestiones de base. Dispóngase a leer sino los siguientes fragmentos ejemplares que se extraen una vez más de los registros originales:

“Luego de una primera actuación, el docente de la asignatura reúne junto a la estudiante-docente al resto del grupo para realizar una breve reflexión didáctica sobre la propuesta y también sobre la consignación de la misma. Así pues, el docente advierte que, cuando la explicación de una tarea lúdica no es comprendida, es conveniente proceder a que los y las participantes intervengan y esperar a que en el mismo desarrollo práxico la consigna se logre comprender.

Posteriormente, y luego de que el juego motor es practicado por segunda vez, el estudiantado se reúne para escuchar las sugerencias didácticas y metodológicas que es necesario considerar por parte del estudiantado. Así, el docente resalta la importancia de que cada estudiante avance en la construcción de su rol docente” (párrafos 9 y 10, pág. 2, anexo documental/anexo 3: observaciones etnográficas no participantes/parte 2).

Estos extractos testimonian que el modelo de gestión pedagógica dominante en el campo de formación específica, al menos en el primer año de estudios, es el modelo “tecnológico-comportamental”, determinación que coincide con los resultados obtenidos por Raúl Gómez en su estudio de caso, publicado en la obra anteriormente citada.

La previsibilidad de la ausencia contundente y absoluta de la cuarta categoría del esquema conceptual propuesto por este trabajo era un hecho para nada descabellado. El “proyecto ético sociocultural” y cualquier tipo de vestigio que aludiera a ello en la práctica y en los discursos formativos de la docencia, ha corrido por la canaleta de la ausencia. Será tema de debates y de necesarios replanteos en las futuras instancias de revisión y renovación del programa de formación docente inicial, en la institución-caso de este estudio y en todas las entidades institucionales que provean de formación académica a docentes, no sólo del área de educación física, sino también de todas las áreas del conocimiento pedagógico disciplinar.

La formación específica en el segundo año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar

Emergida la necesidad de imprimirle rigor y claridad al análisis de los datos cualitativos, se optó por satisfacer dicha necesidad acoplándole un esquema ordinal que lo organiza de acuerdo al año de estudio. Así, el empleo de este esquema de orden beneficia notablemente al proceso de análisis de datos en el sentido primero de que, al particularizar el análisis del campo de formación específica de esta manera, permite al investigador-tesista captar y comparar con mayor precisión las tendencias que éste va adoptando en cada uno de los niveles de estudio secuenciados en el programa de formación docente; y en un sentido segundo, potabiliza la posibilidad de sacar verdadero rédito de los registros narrativos-descriptivos hechos en la etapa de observaciones no participantes, aprovechándolos así de manera óptima.

Habiendo explicitado estas importantes aclaratorias, prosigue la presentación y descripción del binomio de cátedras del campo de formación específica que se han elegido como muestreo para el segundo año de estudios. Los caracteres más relevantes de cada cátedra se expondrán a continuación conforme se lo hizo con las cátedras correspondientes al primer año:

Tabla 8

Binomio de cátedras del campo de formación específica pertenecientes al segundo año de estudios

Cátedras	Caracteres generales
<i>Deportes sociomotrices II</i>	Régimen de cursado: cursado anual
	Ubicación geocurricular: segundo año de estudios
	Horas cátedra semanales: 3 h cátedra
	Horas cátedra anuales: 96 h cátedra
<i>Didáctica de la educación física I</i>	Régimen de cursado: cursado cuatrimestral
	Ubicación geocurricular: segundo cuatrimestre del segundo año de estudios
	Horas cátedra semanales: 3 h cátedra
	Horas cátedra anuales: 48 h cátedra

Fuente: Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente en educación física de la provincia de Río Negro (plan 4243/15).

Esta tabla binaria provoca la distinción inmediata de una primera diferencia entre las asignaturas seleccionadas en el segundo año de los estudios superiores. Resulta significativa y por ello destacable la desigualdad hallada en el peso curricular que contiene una materia respecto de la otra en el plan de estudios actual, dato que subyace de la diferencia en el régimen de cursado establecido para una y otra, pues mientras que la asignatura que se ocupa de las disciplinas deportivas de carácter sociomotriz impone un cursado de extensión anual, la materia centrada en los conocimientos de la didáctica específica propone un cursado de extensión tan sólo cuatrimestral. Lejos de toda banalidad, este dato de la realidad académico-institucional se interpreta aquí como un indicio que testimonia la intencionalidad de un modelo de formación docente con una voluntad más proclive a construir perfiles profesionales especialistas en el deporte y su enseñanza, que a formar docentes con rigor conceptual y capacidad de reflexión sobre los devenires de una didáctica específica en educación física. Este orden de prioridades no hace más que repuntar la dependencia de esta disciplina e impedir la formación de docentes que apunten a enfrentar los problemas epistemológicos más serios de la educación física, por ejemplo, su crisis de identidad disciplinar proveniente de la precariedad de sus fundamentos y bases institucionales (Parlebas, 2001). Supone ser todo un obstáculo en ese sentido esta primacía del conocimiento práctico disciplinar, por sobre el conocimiento teórico desarrollado por la didáctica.

Es sin embargo patente en ambas asignaturas, al retomar el análisis de los registros etnográficos confeccionados durante el trabajo observacional, el ausentismo radical de conocimiento praxiológico sustancial; rasgo que comparten con las dos cátedras del primer año de estudios. Tal ausentismo se preveía, en el caso de Didáctica de la educación física I, debido a las advertencias de desconocimiento sobre el ámbito disciplinar de la Praxiología Motriz que enfatizó poseer la docente catedrática en el escenario de entrevistas; además de consolidar dichas advertencias afirmando que el actual programa de la materia no tiene incorporado ningún aporte epistemológico sustancial de la ciencia de la acción motriz.

Aun así, lo bufo del caso toma color en la consciencia al analizar que, en el vocabulario corriente empleado por la docente muchas veces durante el desarrollo pedagógico de las clases observadas, circuló el término “acción motriz” en referencia a distintos procedimientos de orden motor (saltar, correr, girar, reptar), algo a lo que también denominaba como “patrones motores”. Esta aplicación del concepto nuclear de acción motriz resulta ser un grotesco paso en falso a nivel del léxico praxiológico, producto claro está del desconocimiento cerril ya puesto de manifiesto con anterioridad. Aquello a lo que la docente nomina como “patrones motores”, son en realidad para Marcel Mauss las “técnicas corporales” (Parlebas, 2001), de extenso

abordaje en todas las regiones étnicas del planeta. Su diferencia con el concepto de *acción motriz* es pues que éste último proviene de un léxico disciplinar específico y se emplea en el ámbito de la Praxiología Motriz para referir a todas aquellas acciones humanas impulsadas por la motricidad en un sentido dirigido hacia la misma motricidad, es decir, todas aquellas actuaciones humanas que se realizan con un objetivo motor predeterminado, con una finalidad de naturaleza motriz. Hablamos en este caso de correr a la vera de un río para ejercitarse, nadar en las aguas abiertas de un río para arribar a la costa opuesta, practicar salvamento deportivo de cara a la participación en una competición oficial, o impulsarse con la tabla a las olas marítimas para practicar surf.²³

En efecto, todas las acciones humanas tienen soporte en la motricidad inteligente, pero no todas tienen un proyecto motriz adscrito a un objetivo motor determinado (dormir, por ejemplo). Este uso equívoco del concepto de acción motriz por parte de la docente catedrática, queda retratado en el siguiente fragmento narrativo extraído de los registros etnográficos genuinos:

“A partir de este planteo, se propone al estudiantado un ejercicio que consiste en reunirse en grupos y anotar en una lista tres patrones motores (también denominados por la docente en varias ocasiones como “acciones motrices”) y tres capacidades. Luego, esas listas confeccionadas deben ser intercambiadas con otros grupos y, ante la adquisición de esa otra lista, deben construir tres propósitos diferentes utilizando como matriz el cuadro presentado. La idea es que la construcción de propósitos tenga lugar a partir de la combinación de capacidades con patrones motores” (párrafo 1, p. 14, anexo documental/anexo 3: observaciones etnográficas no participantes/parte 2).

Caso contrario es el de Deportes sociomotrices II, donde el ausentismo podía llegar a ser a priori mucho menos esperable dado el significado conceptualmente correcto que atribuyeron en la entrevista los docentes catedráticos a la relación binomial educación física & Praxiología Motriz, inscribiéndola en un marco de revolución paradigmática incluso, en el que la educación física se beneficia abundantemente de los aportes científicos de la Praxiología. Más aún, anunciaron la presencia de algunos de estos aportes en el actual programa de la cátedra (variables estructurales y funcionales, “conceptualizaciones” de la Praxiología Motriz).

Extrañamente, ni éstos ni los conceptos más sustanciales de la teoría de la acción motriz se han visto reflejados en las cuatro clases catedráticas observadas y archivadas bajo registro narrativo-descriptivo (puede acudir a ellas abriéndose paso lectoral por el ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 2).

²³ Véanse ejemplos similares aportados por Francisco Lagardera y Pere Lavega en el prólogo para la edición española de la obra máxima de Pierre Parlebas: *Juegos, deportes y sociedades: Léxico de Praxiología Motriz*, p. 18.

Otra contradicción constatada en el caso de esta asignatura, al reavivar el análisis detallado de los registros etnográficos tomados sobre las observaciones no participantes, tiene lugar entre las corrientes teóricas enunciadas en el discurso por el equipo docente durante la etapa de entrevistas, y las corrientes teóricas finalmente evocadas por los mismos docentes en su práctica pedagógica durante la etapa del trabajo observacional; nulas coincidencias entre el discurso y la práctica de este equipo catedrático dado que, en el segmento dedicado a la entrevista, y ante la fuerza indagatoria de preguntas que buscaban desocultar el paradigma rector de su tarea didáctico-pedagógica, estos docentes destacaron en su discurso al paradigma “mediacional” y manifestaron poseer al mismo tiempo una actitud intelectual que le da decididamente la espalda a las sugestivas corrientes mecanicistas del paradigma del “movimiento”. Sin embargo, en el trámite de su práctica pedagógica cotidiana durante las cuatro sesiones observadas y analizadas, la actitud de los docentes mostró no sólo que no le dan la espalda a este conjunto de teorías anticuadas, sino también que las abrazan y las aplican efusivamente en la organización y mediación de los contenidos de una materia a la que las prescripciones curriculares del plan de estudios le imponen el abordaje de saberes disciplinares de tres modalidades deportivas semejantes: fútbol, rugby y handball.

Tal y como ocurre en la materia Danza: percepción, expresión y comunicación corporal de primer año, aquí el empirismo empalagoso y la tecnocracia sobreabundante parecen llevarse puesto todo intento de construir, transmitir y aprehender saberes didácticos desde una base científica clara que propicie la formación de docentes con pertinencia epistemológica, coherencia pedagógica y congruencia consciente.

Aún a sabiendas de la importancia que suscita para la actual cultura profesional de la educación física el filtrar y limitar los alcances de las condiciones axiológicas y tecnocráticas que impone hoy la cultura deportiva vigente, tradicionalista en sus hábitos y formas pero instrumentalizada tecnológicamente y globalizada; este grupo de docentes, contrariamente a lo que se necesita, concentran los esfuerzos de su gestión pedagógica en esa corriente tradicionalmente tecnicista que apaña al deporte, atribuyéndole al saber disciplinar un lugar de privilegio al interior del programa de la cátedra, similar a lo que sucede, como ya se ha dicho, en la materia “Danza” del primer año de estudios. Basta para confirmarlo, con encontrar en los registros etnográficos narraciones que lo evidencian de primera mano, como las siguientes:

“Así, la propuesta consiste en reproducir y automatizar acciones motrices del rugby referidas al tackle (toma de contacto con un adversario). En ese sentido, el grupo de estudiantes se reagrupa en dúos y cada dúo se enfrenta para llevar a cabo la tarea propuesta. De esta manera, cada dueto se pone en acción reproduciendo una y otra vez la secuencia de acciones planteadas (avanzar hacia adelante, contactar y empujar al adversario, retroceder y esperar el contacto del mismo adversario).”

Posteriormente, en la misma línea de propuestas vivenciadas hasta aquí, el docente reúne de nuevo al grupo para explicar la tercera propuesta práctica, en la que el estudiantado deberá participar nuevamente en grupos de cuatro integrantes, realizando secuencias de otras acciones motrices específicas del rugby que involucran al pase, a la recepción, al tackle y al avance cooperativo. En consecuencia, el grupo de estudiantes comienza con la repetición cooperativa de estas acciones.

Posteriormente, el docente reúne nuevamente al grupo para explicar la cuarta propuesta a vivenciar por el grupo de estudiantes, que esta vez deberá agruparse en grupos de ocho integrantes para retomar la puesta en práctica de las mismas acciones motrices abordadas durante la clase, cuya puesta en escena consiste sobre todo en una automatización de las mismas a través de la reproducción continua.

Seguidamente, el docente ubica conos en los dos extremos del campo de arena, simbolizando la zona de trie. Luego, divide al grupo de estudiantes en dos equipos y los predispone para que puedan participar del desarrollo del deporte rugby. Durante este partido, el docente cumplirá el rol de árbitro. Además, interviene constantemente durante las reanudaciones del desarrollo del juego para corregir la puesta en práctica de las formaciones. También resalta continuamente las reglas del deporte en cuestión” (párrafos 5-6-7-8, p. 9 y 10).²⁴

Fácilmente perceptible es la tendencia de tipo empirista que sigue el enfoque de la cátedra, y, por tanto, factible de asimilarlo con la situación explicitada en la materia “Danza”. Aunque los tres docentes afirmaran lo opuesto en el segmento de entrevista, su desempeño docente en el terreno de la práctica puso al descubierto el afán mecanicista y tecnócrata que ostenta su gestión pedagógica y su visión paradigmática sobre la educación física. Es en este punto entonces el desfasado paradigma del “movimiento” el rector del curso formativo que sigue la materia, algo que se puede prever incluso en el contenido curricular prescrito para la cátedra en el diseño curricular institucional (revéase sino los análisis hechos en el apartado 4.2, p. 155 en adelante).

Desde su misma fundamentación curricular, la cátedra de Deportes sociomotrices II prescribe ya que sus catedráticos de turno deberán priorizar contenidos como “los fundamentos técnicos y tácticos” de las tres modalidades deportivas, por ejemplo. Así, el actual equipo catedrático decide enfocar su tarea en las formas, los gestos técnicos específicos de cada disciplina; aquello que Pierre Parlebas nombra como “comportamientos motores”, el conjunto de manifestaciones motrices observables a simple vista y desde el sentido común (Lagardera, 2021; Parlebas, 2001). Este enfoque diluye cualquier intento de revelación teórica y condena a las futuras generaciones de docentes a la reproducción acrítica de estas propuestas. La técnica y su depuración es lo que más relevancia cobra, junto a los conocimientos tácticos y reglamentarios de cada deporte. Así lo retratan los siguientes fragmentos narrativos extraídos de la fuente original, que además testimonian el mismo fenómeno en las tres disciplinas que componen la cátedra:

²⁴ Se aclara válidamente, que los fragmentos narrativos citados constituyen una parte del registro etnográfico del desarrollo propio de una clase en la que se abordaron únicamente saberes disciplinares del rugby. Se trata del registro de la clase 1 (almacenada en ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 2).

“Luego de algunos minutos, el docente exige mejorar la ejecución de las acciones motrices antes mencionadas, pero al percibir que las ejecuciones no mejoran, detiene la clase y reúne al grupo para plantear su desconformidad con lo realizado”²⁵ (párrafo 4, p. 10, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 2).

“A su vez, el docente comenta que el propósito formativo de esta propuesta de coevaluación basada en la secuencia de acciones, consiste en que los y las estudiantes-futuros docentes, aprendan a observar e identificar las deficiencias técnicas de la carrera, del pase y de las recepciones para luego intervenir y proponer tareas didácticas en pos de mejorar esas deficiencias biomecánicas”²⁶ (párrafo 1, p. 12).

“El docente por su parte, durante el desarrollo de la clase, alienta y reitera una y otra vez los fundamentos técnicos que pretende que aparezcan. Entre estos aspectos técnicos, se encuentra a modo de ejemplo el siguiente: “recepción con borde interno de un pie y pase con borde interno del otro pie”. Esto fue posible de constatar gracias a que el docente amablemente se acercó a ofrecer el dispositivo evaluativo empleado”²⁷ (párrafo 10, p.12).

Las viejas concepciones epistemológicas, ya desgastadas y obsoletas, parecen sin embargo tener mucha vigencia en el escenario de la formación de docentes de educación física aquí en la institución-caso. Esta afirmación avanza en su consolidación en la medida que los datos de la realidad estudiada así lo evidencian, como sucede con el caso de la cátedra de Didáctica de la educación física I, también situada en el segundo año de estudios.

Considerando aun fijamente las diferencias de naturaleza que ostentan ésta cátedra y la anterior, en cuanto a que Didáctica de la educación física I tiene carácter teórico-abstracto y se esfuerza por la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos profesionales de orden técnico y conceptual, y Deportes sociomotrices II posee una ontogénesis más pragmática y empírica en favor de un dominio práctico del contenido disciplinar; resulta ampliamente ostensible la sumisión de ambas a las concepciones mecanicistas de la educación física y del deporte. En el caso de la primera, lo comprueban los datos que sobresalen de los registros etnográficos, testimoniando el énfasis que pone la cátedra a nivel curricular y pedagógico en la formación de docentes que se especialicen en la optimización de gestos, habilidades motrices y patrones de movimiento; procurando además que comprendan y apliquen la construcción de proyectos pedagógicos (unidades didácticas) con foco en esos aspectos del actuar humano a los que Parlebas (2001) bien ha denominado como “manifestaciones motrices observables”, es decir, comportamientos motores que representan simplemente a una realidad parcial y superficial del viviente humano; pues considerar ésto como el centro de la acción educativa en educación física, no es más que desperdiciar la riqueza y originalidad pedagógica de la educación física en facultades de la existencia humana cuyo valor social y educativo resultan ser insuficientes y minoritarios en los tiempos que corren actualmente.

²⁵ Relato de acontecimientos sucedidos en una clase centrada en saberes disciplinares del handball.

²⁶ Relato de acontecimientos sucedidos en una clase centrada en saberes disciplinares del rugby.

²⁷ Relato de acontecimientos sucedidos en una clase centrada en saberes disciplinares del fútbol.

Usemos a continuación algunos fragmentos textuales extraídos de los registros etnográficos para acreditar fidedignamente el cause que sigue la corriente biomecánica adoptada actualmente por la materia y su docente:

“Asimismo, reitera la sugerencia en torno a la necesidad de partir de la elección de una edad precisa para luego seleccionar un patrón motor específico e hipotetizar problemáticas motoras en dicho patrón.

Para precisar y ajustar aún más la consignación de la segunda actividad planteada, la docente propone a un grupo de estudiantes que hagan el ejercicio de imaginar a una infancia de cinco años desplazándose para lograr descifrar el “problema motor” fundante” (párrafos 1-2, p. 17, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 2).

“Entre los numerosos problemas motores formulados, pueden oírse algunos que refieren, por ejemplo, a la “descoordinación viso-motora”, a los problemas en torno a la “lectura de la trayectoria de objetos”, al “acople de movimientos”, entre otros” (párrafo 9, p. 17).

Estos ejemplares destapan al mismo tiempo una contradicción epistemológica situada entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica pedagógica de la docente catedrática, tal y como sucedió con sus colegas coetáneos de la cátedra de Deportes sociomotrices II. La respuesta discursiva de la docente informante, al estímulo indagatorio que buscaba dilucidar el paradigma que fundamenta su actual gestión pedagógica en la cátedra, sugería en principio un inminente encuentro del investigador-tesista con concepciones “unicistas” y “holísticas” durante su trabajo observacional en el desarrollo pedagógico de las clases catedráticas. Sin embargo, los ejemplares citados demuestran fehacientemente que la docente, lejos de hacer caminar su ejercicio pedagógico en una dirección paradigmáticamente opuesta a sus colegas, sigue con gran tenacidad sus pasos y se afirma sobre una concepción de la educación física más bien dualista y mecanicista, que se trasluce en el uso y tratamiento de conceptos como “patrones de movimientos”, “patrones motores”, “capacidades”, “problemas motores”, “coordinación visomotora”, o “acople de movimientos”.

La ingenuidad de estas contradicciones, además, parecen ser el resultado de una actitud intelectual inconsciente dado que, en el mismo segmento de entrevista la docente, luego de arrimar su discurso a visiones holísticas y unicistas, definió en la continuidad del mismo discurso a la educación física como una “disciplina pedagógica que educa al cuerpo por y desde el movimiento” (entrevista “D”, p. 4, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTRO DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 2). Esto verifica la veracidad de los dichos de Parlebas en torno a que *“el discurso de la educación física resulta de modo habitual anticuado desde un punto de vista conceptual ya que aparece sistemáticamente desfasado respecto a los datos de su entorno cultural”* (Parlebas, 2001: 26).

El desfasaje al que hace mención Pierre Parlebas en el alba de su obra ilustre, radica en que las últimas evidencias científicas develan el comportamiento sistémico que desarrolla el ser

humano que protagoniza y recepciona los proyectos educativos en educación física, es decir, un comportamiento interactivo a la vez que complejo, en el que se ponen en juego todas y cada una de las dimensiones de su personalidad. Por tanto, como sostiene reiteradamente en sus textos Francisco Lagardera, no es el cuerpo el que se educa, tampoco el movimiento ni la motricidad. Se educa la persona completa y global, empleando acciones impulsadas por la motricidad y orientadas hacia la motricidad misma (que en efecto implica a un cuerpo y a muchos movimientos), suscitando al mismo tiempo la actividad afectiva-emocional, la cognitiva, la social, la orgánica y la semiotriz.

En cuanto al modelo de gestión pedagógica (Gómez, 2022) al que se adhiere el conjunto de docentes pertenecientes a estas asignaturas del segundo año de estudios de la institución-caso, éste coincide con el modelo imperante en el primer año de estudios en el campo de formación específica. El modelo “tecnológico-comportamental” se replica y parece dominar la escena académico-formativa en ésta área de la oferta curricular, notándose sobre todo, dentro del segundo año de estudios, en la cátedra de Didáctica de la educación física I, donde la mira está puesta en que el estudiantado en formación que transita el espacio de la materia adquiera prioritariamente conocimientos didácticos técnicos y metodológicos relacionados, por ejemplo, a la construcción de propósitos pedagógicos, la creación abstracta de “habilidades motoras”, y un conocimiento acabado de las dimensiones de los diseños curriculares propios de cada nivel educativo. También aparece como un conocimiento fecundo y nodal el diseño didáctico de tareas motrices que mantengan ciertamente un grado de coherencia con el nivel educativo al que se destinen.

Este modelo de gestión pedagógica responde con efusividad a un modelo general de formación docente que persigue la idiosincrasia institucional estudiada. Se detecta ésto en sucesos naturales ocurrentes en la dinámica habitual de clases, a través de propuestas de aprendizaje desplegadas por docentes y también en la pujanza de sus discursos. Brindemos algunos ejemplos contrastantes en este sentido apuntalado:

“De esta manera, la docente se toma breves instantes para captar la atención del grupo y advertirles que esta secuencia de actividades de tipo didácticas, buscan ejercitar la capacidad de la futura docencia para dominar con suficiente técnica las operaciones curriculares (extracción, reorganización, desagregación y secuenciación de contenidos)” (párrafo 9, p. 16).

“Se trata de una propuesta centrada en el diseño curricular de nivel inicial, mediante la que se pretende que el estudiantado-futuro profesorado realice una lectura comprensiva de los cuatro campos de experiencia que contienen los contenidos disciplinares de la educación física, para posteriormente identificarlos con precisión y extraerlos para finalmente alojarlos en los cuadros clasificatorios, que deben responder a cada campo de experiencia” (párrafo 2, p.16).

“Uno de los grupos ubicado en una zona muy próxima, solicita a la docente su acercamiento para plantearle una inquietud referida al problema motor que aleatoriamente se les ha designado. La inquietud está relacionada al tipo de propuesta pedagógica a plantear para promover la mejoría de la “descoordinación viso-motora” en

infancias de cuatro años de edad. En ese sentido, una de las estudiantes que conforma el grupo de trabajo consulta si es posible plantear una propuesta sociomotriz en la que se pase y recepcione un balón; en torno a ello, la docente afirma que se trata de una propuesta incoherente con las características de las infancias de nivel inicial, debido sobre todo a las personalidades egocéntricas de las infancias de esa edad” (párrafo 1, p. 18).²⁸

La formación específica en el tercer año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar

El tercer año de estudios superiores bajo el formato actual que impone la estructura curricular vigente en la institución-caso, introduce al estudiantado en la fase definitoria de su trayectoria formativa, consagrándose como estudiantes “avanzados” bajo la idea de que logran alcanzar un grado de madurez personal y académica óptimo que los predispone así de mejor manera para la construcción y adquisición final de conocimientos profesionales consagratorios.

En este colofón de la formación de docentes de educación física, tales conocimientos profesionales de carácter “específico” son proveídos en su mayoría por asignaturas cuyo régimen de cursado adquieren modalidad anual. Así, se presenta a continuación el caso de la materia Deportes psicomotrices I, constituyendo la base fundamental para la realización etnográfica de las observaciones no participantes dentro del tramo correspondiente al tercer año de estudios:

Tabla 9

Cátedra del campo de formación específica perteneciente al tercer año de estudios

Cátedra	Caracteres generales
<i>Deportes psicomotrices I</i>	Régimen de cursado: cursado anual
	Ubicación geocurricular: tercer año de estudios
	Horas cátedra semanales: 3 h cátedra
	Horas cátedra anuales: 96 h cátedra

Fuente: Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente en educación física de la provincia de Río Negro (plan 4243/15).

²⁸ En los tres casos, los fragmentos narrativos registran la experiencia etnográfica vivenciada por el investigador-tesista en clases catedráticas de Didáctica de la educación física I (accédase a este contenido de manera más conveniente en ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 2).

A razón de las circunstancias que protagonizaron y condicionaron la voluntad total de la etapa de observaciones etnográficas, descritas en el preámbulo inicial de este apartado, la tabla 9 no contiene estructura binomial puesto que sólo se atiene a la presentación de la única cátedra del tercer año de estudios que mostró estar en condiciones ideales para la intervención en ella del investigador-tesista. Dicha tabla, además, proporciona un dato réplica del segundo año de estudios; dato que refuerza la teoría alrededor del lugar de privilegio que ocupa el deporte en la programación curricular de la formación docente. Este privilegio viene dado por la grandilocuencia manifestada en la cantidad de horas cátedra que se destinan, sobre todo anualmente, a aquellas materias con porte deportivo. Anteriormente se vio el caso de Deportes sociomotrices II con disciplinas como el fútbol, el rugby y el handball; ahora se ve el caso de Deportes psicomotrices I con prácticas deportivas como la gimnasia, el atletismo y la natación²⁹. Nuevamente, queda chequeado el prestigio que tiene para la cultura académico-institucional de este centro formativo, la formación de un profesorado de educación física con creciente especialización en la enseñanza del deporte como tal.

La presencia parca con inclinación a nula de la Praxiología Motriz y todo su corpus de conocimiento disciplinar, es pues otro rasgo que comparte la cátedra de Deportes psicomotrices I con el resto de las asignaturas de los primeros años de estudio que hasta aquí han sido analizadas. Así lo constatan los registros narrativos-descriptivos elaborados a raíz del trabajo observacional aplicado a dos sesiones catedráticas de gimnasia, una de atletismo y una de natación.³⁰ Esta insulsa parquedad sin embargo, camina en sentido opuesto a los dichos expresados por el equipo catedrático durante el segmento de entrevistado, donde además de atribuir un significado epistemológico denodadamente acertado a la dialéctica entre educación física y la ciencia de la acción motriz, remarcaron la amplia difusión que tienen los conocimientos praxiológicos en el programa de la cátedra, otorgándoles incluso desde el discurso mismo un sitio central (nótese éstas afirmaciones en la entrevista “F”, p. 7, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTRO DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 2).

Hasta aquí, por cuanto tenemos, el campo de formación específica es un recinto en el que la Praxiología Motriz y su riqueza concentrada en el conocimiento de la acción motriz humana,

²⁹ Amerita pues refrescar que para Parlebas (2001) se trata de prácticas psicomotrices porque a diferencia de las “sociomotrices”, aquellas prescinden de toda comunicación práxica entre deportistas practicantes.

³⁰ La veracidad de tal constatación puede verificarse en ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 2.

parecen estar condenadas a las apariencias del discurso y a los fríos confines de la intrascendencia más facilista.

Otra cruda semejanza existente entre esta asignatura de tercer año y sus similares de los dos primeros años, se produce en la concepción epistemológica dominante a partir de la cual se funda el enfoque pedagógico de la cátedra para formar con “especificidad” a las futuras generaciones docentes de educación física. En estricto sentido, ésto alude al fondo paradigmático que enmarca y estructura la manera que posee el docente de pensar, organizar e impartir los conocimientos propios de la materia. En ese sentido pues, el fondo parece estar teñido por una fuerte visión biomecánica sobre los deportes psicomotrices como contenido disciplinar de la formación docente, y aunque no explicitada por la docencia catedrática en el tramo de entrevistas, sí evidenciada esa visión en su obrar pedagógico durante el desarrollo formativo de las clases observadas y registradas en el tramo del trabajo observacional no participante; los registros narrativos-descriptivos fruto de ese trabajo permiten validar con datos extraídos del propio escenario estos análisis de tipo epistemológico. Véanse a este respecto, los siguientes fragmentos sustraídos de dichos registros:

“El estudiantado a su vez, comienza empleando colchonetas para practicar la secuencia de acciones motrices personalizada a presentar ante la docencia en el marco de una evaluación empírica de la trayectoria formativa de cada estudiante. Puesto así, es posible observar a distintos dúos cooperando entre sí en la ejecución de los gestos, al tiempo que, también señalándose correcciones de tipo biomecánicas para la mejora de las ejecuciones de los rolidos, las verticales, vertical-rol y medialuna. De esta manera, cada estudiante-practicante ejecuta reiteradas veces cada acción en busca de automatizarla y optimizarla” (párrafo 10, p. 20, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 2).

“De este modo, seis estudiantes deciden exponer su secuencia de acciones en esta instancia evaluativa. Para ello, emplean el uso de una serie de colchonetas ubicadas frente a la mesa de los docentes, quienes, durante cada presentación, registran aspectos relacionados con las ejecuciones técnicas de cada estudiante para poder efectivizar la evaluación” (párrafo 5, p. 19).

Estos dos sustratos narrativos que registraron en tiempo real los acontecimientos sucedidos en dos clases de gimnasia, dan buena medida de la impronta profundamente biomecánica que le imprimen los docentes catedráticos a la transmisión de conocimientos profesionales de tipo disciplinar, a los que, por cierto, sólo parece poder aprehenderse mediante el empirismo clásico. Nuevamente, la empiria de la vivencia primaria acrítica parece desbordar la necesidad de una construcción crítica de saberes didácticos que permitan luego a las futuras generaciones docentes educar personas y formar deportistas desde concepciones científicamente más humanistas y específicas del ámbito de la motricidad humana, evitando apelar a las viejas recetas de la tradición sarrosa de la educación física, tan centradas en la banalidad superficial de los gestos técnicos. Es necesario un cuestionamiento profundo, que conlleve remover estos

vestigios conceptuales del pasado y reemplazarlos por herramientas teóricas y metodológicas adaptadas a los tiempos que corren.

La formación específica en el cuarto año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar

La vasta extensión de este puntilloso análisis sobre la realidad viva y operante actualmente en la formación específica de la institución-caso, viene a encontrar su final en la exploración y examinación, con los mismos afanes, de la naturaleza del cuarto y último año de estudios. La trama de dicho final, producto de la identificación de constantes regulares en el análisis, se ve envuelta en la necesidad de un espóiler precoz que prenuncie su contenido fundamental. Así, se torna inevitable no inaugurar este último segmento con la constatación de que las condiciones académico-formativas del cuarto año son similares, por no exclamar “idénticas”, a las de los tres años predecesores.

La materia que le sirvió de muestra al estudio para arribar a tal constatación, es nuevamente una ceñida a la enseñanza deportiva como competencia profesional prioritaria dentro del campo de formación específica, tratándose en este caso de Deportes sociomotrices IV, cuyas características genéricas serán presentadas a continuación:

Tabla 10

Cátedra del campo de formación específica perteneciente al cuarto año de estudios

Cátedra	Caracteres generales
<i>Deportes sociomotrices IV</i>	Régimen de cursado: cursado anual
	Ubicación geocurricular: cuarto año de estudios
	Horas cátedra semanales: 3 h cátedra
	Horas cátedra anuales: 96 h cátedra

Fuente: Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente en educación física de la provincia de Río Negro (plan 4243/15).

A simple vista se observa que es una asignatura con rasgos curriculares igualmente gestionados y pensados que los de las cátedras de Deportes sociomotrices II y Deportes psicomotrices I; gran concentración de horas cátedra a partir de un régimen de cursado que le otorga prominencia en la agenda curricular del programa de formación, y prescripción de

contenidos específicos de procedencia deportiva: en este caso, Deportes sociomotrices IV acobia los conocimientos referidos a disciplinas como el básquet, el softball y el vóleybol.

Otra observación importante en cuanto a similitudes entre las materias enunciadas, es el origen epistemológico del cual proceden los términos “sociomotrices” y “psicomotrices” empleados para su denominación oficial en el plan de estudios. Este dato de orden terminológico no es menor para esta investigación, puesto que ambos son términos de pertinencia praxiológica, sobre todo “sociomotricidad”, creado en la teoría de la acción motriz por Pierre Parlebas, en oposición justamente al concepto de “psicomotricidad”, que, aunque posea un origen patológico y multidisciplinariamente confuso (Parlebas, 2001), ha sido re trabajado y resignificado en los estudios eruditos del autor francés. Es por ello que, el empleo de ambos términos para la nominación oficial de estas materias, no podría interpretarse de un modo que no supusiese que los contenidos de tales asignaturas serán producto principalmente de aportes de la ciencia de la acción motriz.

Sin embargo, al actualizar la revisión analítica de los expedientes narrativos-descriptivos elaborados durante el trabajo observacional no participante, se puede precisar que la presencia de esos supuestos contenidos fruto del esfuerzo científico de la Praxiología motriz es en realidad una falsa ilusión fundada en el nombre de esta materia del cuarto año de estudios. Incluso, el equipo de docentes responsable de la orientación de la cátedra no ha sido capaz de dilucidar un significado epistemológicamente apto en la relación existente entre la ciencia de la acción motriz y la educación física, durante su entrevista en la etapa anterior; mostrando además una enorme incapacidad para distinguir a los conocimientos propios de la Praxiología, de los que no provienen de ella.³¹ Tal confusión, a priori producto del gran desconocimiento, ha tenido como consecuencia la ausencia absoluta de contenidos praxiológicos en las clases catedráticas observadas y analizadas.

La ausencia ya ritualizada de este tipo de contenidos en la dinámica cotidiana de la gestión pedagógica de las cátedras, revela en este caso una nueva contradicción entre el discurso inicial y la práctica formativa consecuente. Pues si bien la docencia catedrática de Deportes sociomotrices IV afirmó basar el diseño de sus propuestas en la teoría de la acción motriz, esto ha quedado desmitificado al calor de la observación traducida en los registros etnográficos que pueden encontrarse en el (ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 2).

³¹ Respalde su lectura con el contenido de la entrevista “G”, p. 8, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTRO DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 2.

También conviene añadir a este análisis la certeza ya contrastada relativa a que se trata de una materia que comparte no sólo los mismos rasgos curriculares con sus iguales de años anteriores, sino que también comparte los mismos rasgos pedagógicos atribuidos por el equipo catedrático a través de una determinada manera de gestionar el sentido formativo de la asignatura, envalentonada fundamentalmente dicha gestión por la falsa e ilusa necesidad instalada en el pensamiento docente de que “para poder enseñar tal o cual disciplina deportiva, primero la futura docencia debe experimentar en primera persona la vivencia concerniente a la ejecución de sus técnicas y tácticas motrices”. Tan es así que, en las cuatro clases catedráticas sobre las que se aplicó el trabajo de observación y análisis en esta asignatura, los docentes agotaron este tradicional recurso del empirismo más facilista, conduciendo al estudiantado-futuro profesorado a la mera vivencia empírica y acrítica de las acciones motrices disciplinares de cada modalidad deportiva constituyente de la propuesta formativa general de la cátedra. Se muestran a continuación algunos fragmentos narrativos confeccionados al instante mismo en que todo ocurría en las sesiones, de manera tal que convaliden los argumentos de este análisis y lo protejan de todo intento de tildarlo de “acusaciones viles sin datos reales que comprueben su precisión”:

“Luego, el docente encargado de impartir los saberes disciplinares del básquet dentro de la materia, avanza en la conformación de cuatro equipos distinguidos entre sí con camisetas rojas y azules.

La propuesta primera de la clase, y según el docente la única, consiste en que el estudiantado practique el deporte institucionalizado, competitivo y reglamentado tal y como se lo ha de conocer convencionalmente en la sociedad. De esta manera, inicia el primer partido entre los dos primeros equipos. El tiempo de cada juego es de 5 minutos. Una vez que el tiempo se cumple, ingresan otros dos nuevos equipos” (párrafos 3-4, p. 22, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 2).

“Una vez alistadas las dos canchas, el estudiantado de cuarto año de formación procede a subdividirse en cuatro equipos y a distribuirse en las cuatro zonas de las dos canchas. Luego, el desarrollo sistémico de las acciones disciplinares del vóleybol comienza y los equipos disputan entre sí los 20 puntos que el docente consignó que se tomen como referencia.

Así, luego de que un equipo consiga obtener 20 puntos, los enfrentamientos se diversifican, evitando que se enfrenten siempre los mismos equipos entre sí.

En esta tesitura de clase, los tres docentes de la cátedra, incluido el docente de vóleybol, observan desde fuera el accionar sociomotor del estudiantado” (párrafos 6-7-8, p. 23).

Aún quedan férreas huellas del pasado tradicional de la educación física, una de ellas pertenece al dominio del conocimiento empírico y su ensalzamiento por el dominio práctico del contenido disciplinar. Esto de acuerdo a los resultados que se han obtenido del trabajo de campo etnográfico, sigue siendo un principio consensuado y escrito simbólicamente con letras mayúsculas en el campo de formación específica que contiene la institución-caso dentro de su programación académico-formativa.

Sin embargo, este principio representa sin tapujo alguno un verdadero lastre para las nuevas y próximas generaciones docentes que asumen y asumirán el protagonismo pedagógico en la

educación física del siglo XXI. Se está ante una falsa pero arraigada creencia, en este centro de formación docente, de que asegurando la obtención de un elevado nivel de dominio práctico de los contenidos disciplinares por parte del futuro profesorado, éstos ya estarían provistos de las herramientas profesionales suficientes para más tarde educar personas sabiamente; situando dicho dominio práctico de contenidos en el atril de lo imprescindible para la formación de buenos docentes de educación física. No obstante, esta no deja de ser una concepción débil y mediocre del proceso de construcción de la profesionalidad docente en esta disciplina, carente de pensamiento crítico y de rigor epistemológico. Es así por el ensañamiento constante en justificar los medios con el fin, es decir, utilizar la consecución del título docente como justificación primera del empirismo más berreta. Detrás de la fachada de “se forman para ser docentes”, en realidad se esconde una realidad que le exige al estudiantado como si se tratase de una formación de “deportistas” o de “técnicos deportivos”.

El fin nunca debe justificar los medios, en ningún caso y en ningún ámbito de la vida humana en sociedad. Además, esta idea sólida del dominio práctico del contenido como aspecto imprescindible y central, no es más que un punto de vista parcial de la verdadera realidad pedagógica y científica de la educación física, puesto que la centralidad en la vivenciación práctica de los saberes disciplinares propios de una práctica motriz tradicional o institucional, desconsidera el conocimiento de las consecuencias que tienen tales prácticas en los futuros educandos sobre los que se va a intervenir en escuelas, clubes o centros de rehabilitación motriz.

Inteligir con precisión la potencialidad y originalidad educativa de un área como la educación física es, sin duda alguna, considerar las dos realidades: la situación motriz a vivenciar y/o enseñar, y las personas que protagonizarán dicha actividad utilizando sus conductas motrices, que se verán impactadas a su vez por ese protagonismo práxico. Esta doble consideración, fundada en un necesario cambio de paradigma, es justamente lo que viene a aportar fundamentalmente la teoría sobre la acción motriz.

4.3. Los avistamientos del estado actual del campo de formación de las prácticas profesionales desde los lentes del modelo estelar: primeros resultantes del análisis de contenido aplicado a la malla curricular

Tal como está planteado el estudio, la iniciativa de explorar, analizar y comprender el estado actual de los dos principales campos de formación que constituyen la oferta académica de la institución-caso no sólo es una actitud ambiciosa, sino sobre todo sustancialmente necesaria. Garantizar un análisis exclusivo para cada campo formativo no se parece en nada a una tarea vaga y perezosa, pero beneficia sobremanera la obtención de respuestas valiosas para los interrogantes a los que se adscribió el estudio.

Puesto que los procedimientos a aplicar sobre este campo seguirán el mismo orden que en el campo de formación específica, es entonces prioridad primera plantear los objetivos que pretende complacer este trayecto del proceso de investigación, siendo una vez más los siguientes:

- Analizar y determinar el nivel de influencia que tiene el marco científico de la Praxiología Motriz en la gestión curricular y pedagógica de las cátedras seleccionadas dentro del campo de formación específica y del campo de formación de las prácticas pedagógicas.
- Analizar e identificar críticamente el paradigma imperante que moldea los procesos de formación en cátedras correspondientes al campo de la formación específica y al campo de formación de las prácticas profesionales.
- Identificar y contrastar con el marco teórico el modelo de gestión curricular y el modelo de gestión pedagógica que caracterizan actualmente al contexto institucional.
- Analizar qué grado de presencia tiene el proyecto ético sociocultural en el diseño curricular de la institución-caso.

Es clave comenzar por ofrecer a la comunidad académica una síntesis conceptual que exprese a modo de introducción la concepción prevista sobre el campo de formación de las prácticas profesionales y sus implicaciones tanto teóricas como prácticas en la trayectoria profesionalizante que recorren estudiantes con aspiraciones de titulación docente.

A este respecto, y desde el punto de vista de la didáctica más general, (Liprandi, 2022) considera que el campo de formación de las prácticas profesionales se posiciona como un espacio académico-formativo “ideal para la transmisión del rol docente”, contextualizando dicha transmisión, señala la misma autora, en escenarios reales de la práctica, algo a lo que Schon (1992; en Gómez, 2022) denomina como “*prácticum*”. Además, destaca la fertilidad de este espacio para la generación de diálogos críticos y reflexivos que favorezcan la construcción de sentidos didácticos-pedagógicos acerca del quehacer docente.

Sin embargo, conviene siempre que se trate del ámbito especializado en la formación de docentes de educación física, valorar más una concepción propia y específica, que remita exclusivamente a la didáctica original de esta disciplina práctica junto a su pertinencia epistemológica. Es por ello que, recuperando una definición elaborada en un modesto trabajo preliminar (Gallego, 2024), se reafirma que el campo de formación de las prácticas profesionales evoca un escenario óptimo y único para rentabilizar la formación adquirida en los otros dos campos existentes, conjugando la pertinencia epistemológica de la acción motriz con una práctica docente que se encamine por el sendero de la coherencia y la congruencia a partir de tomar como punto de partida la aplicación de los conocimientos más básicos de la Praxiología Motriz, especialmente los referidos a la noción de conducta motriz.

Pues bien, para que esa evocación no se empantane en una vil quimera, debe estar fundamentada por un fuerte trabajo curricular que oficialice y avale la prescripción de los conocimientos de pertinencia praxiológica, que no garantizan otra cosa que especificidad y autonomía epistemológica y por ende disciplinar para la educación física y sus especialistas. Sin más, dicha gestión curricular debe tomar asiento sobre una innegociable actitud de aceptación y acogida de los principios fundamentales de la ciencia de la acción motriz; actitud que luego se vea reflejada en el contenido del programa de formación docente en educación física, cualquiera sea el contexto social y geográfico en el que se encuentre situado éste.

A contra pie de las proposiciones fundadas en los estudios de Parlebas y en las investigaciones más recientes sobre la teoría de la acción motriz, la actual oferta de contenidos curriculares que hace la institución-caso en el apartado de su programa destinado al campo de formación de las prácticas profesionales, parece abismalmente desfasada, negada a asumir la actitud descrita en el párrafo anterior; así lo testimonian los resultados del análisis de contenido que se aplicó sobre la oferta vigente, mediante lo cual se pretendió identificar conceptos procedentes del corpus disciplinar de la Praxiología Motriz. Así, esta voluntad sólo se encontró con un panorama yermo, cándidamente ignorante de toda acepción praxiológica que aporte coherencia y pertinencia de una buena vez a este ámbito confuso que supone ser la formación inicial del profesorado de educación física. Esta tajante ausencia puede verificarse fidedignamente en el análisis original del contenido curricular, desplegado en el ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 1: REGISTRO SISTEMÁTICO DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL/PARTE 1.

Por supuesto, debe subrayarse que aceptar y acoger abiertamente los suministros científicos de la Praxiología motriz, requiere asumir de antemano el cambio de paradigma que esta ciencia le propone a la educación física, pues de lo contrario los programas de formación docente

continuarán sumidos en el modelo de la dependencia y el desmenuzamiento, tal como argumentara Parlebas (2001). No es para nada coherente con la realidad social y cultural que afronta ahora mismo la educación, reunir unos pocos conceptos praxiológicos aislados y luego desparramarlos inconexamente en la agenda curricular, tal como se ha visto en el campo de formación específica. Por correspondencia se insiste una vez más sobre lo mismo, todo debe partir de un cambio radical (y sin culpa alguna) de paradigma.

El paradigma imperante en la gestión curricular del campo de formación de las prácticas profesionales

Adoptar este enfoque para el análisis de los contenidos prescritos en la agenda curricular del campo de formación de las prácticas profesionales ha sido sin duda muy útil, en la medida que ha permitido identificar la condición de dependencia extrema que tiene dicha agenda de contenidos con los diseños curriculares jurisdiccionales para nivel inicial, primario y secundario de la provincia de Río Negro. Las referencias a estas instrucciones oficiales son abundantes en la programación curricular de los distintos niveles de la práctica docente, en donde las evidencias conducen a dilucidar que una de las prioridades principales consiste en hacer que el estudiantado-futuro profesorado estudie y asimile los fundamentos y contenidos disciplinares de esos marcos curriculares casi como si se tratase de principios pedagógicos incuestionables, sino más bien automatizables (compruébese este derivado del análisis en ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 1: REGISTRO SISTEMÁTICO DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL/PARTE 1).

El problema con ello es su carácter acrítico, pues el riesgo al que se somete a la futura docencia se puntualiza en el hecho de que se agudiza su incapacidad para reflexionar críticamente sobre las bases epistemológicas sobre las que se construyeron esos principios pedagógicos. Y es que, no hace falta un arduo trabajo de análisis para poder detectar de manera inmediata las bases biologicistas y mecanicistas sobre las que se funda la teoría de la educación física prescrita en los diseños curriculares jurisdiccionales.

Basta con efectuar un paneo superficial del diseño curricular para nivel secundario, para toparse con argumentos como el siguiente: *“los saberes propuestos desde este eje planteados con sistematicidad, constituyen un medio para el desarrollo orgánico-funcional y corporal-postural, sin dejar de considerar a estos aspectos desde la corporeidad y motricidad del*

adolescente, superando la mirada biológica-mecanicista". ³²No sólo no se ha superado bajo ningún punto de vista la mirada biologicista y mecanicista, sino que absurdamente se la intenta camuflar detrás de los conceptos ambiguos y redundantes de "corporeidad" y "motricidad". Esto no es más que una torpe falacia, mediante la cual se pretende seguir justificando el dominio de las ciencias biológicas sobre la educación física, a la vez que el imperialismo de la biomecánica tradicional, cuya sobreabundancia no es producto de una necesidad, como supo desentrañar Parlebas (2001), sino producto de una imagen contingente del funcionamiento del cuerpo humano.

No es necesario ir tan lejos en el diseño curricular para nivel primario para visualizar contenidos curriculares como el siguiente, por ejemplo: *"ejercitación y desarrollo de las habilidades motoras básicas-locomotoras- (caminar, correr, saltos, etc.) necesarias para resolver múltiples desafíos de movimiento"*. ³³Nótese aquí el vocabulario claramente de origen biomecánico que ostenta la estructura gramatical del contenido, redundando siempre en el concepto de "movimiento" y limitándose a los gestos y a las formas superficialmente observables en la acción motriz humana, mucho más compleja y rica de lo que podrían suponer las técnicas corporales "correr", "saltos" o "caminar".

Es por ello que de ningún modo puede aceptarse tamaña sumisión acrítica del contenido de la formación ante los diseños curriculares del ámbito escolar en el que la futura docencia ejercerá sus competencias inherentes. Más bien, es en la formación misma donde debe impulsarse un cuestionamiento epistemológico profundo hacia el interior de la disciplina, que al fin termine por impactar en la construcción de los marcos curriculares jurisdiccionales.

El tipo de modelo que opera a nivel curricular en el campo de formación de las prácticas profesionales: primeras tendencias halladas en el análisis de contenido

Manteniendo como referencia teórica los modelos de gestión alentados por Gómez (2022), contrae mucha significatividad para este estudio identificar en este espacio de la escena curricular la coacción simultánea de los tres modelos posibles para el proceso de gestión de la currícula oficial, al menos desde lo prescriptivo. Pues más adelante podrá cotejarse la trascendencia de estos modelos al plano de la acción pedagógica concreta.

³² Diseño curricular/escuela secundaria/Ministerio de educación y derechos humanos, Río Negro.

³³ Diseño curricular/nivel primario/Ministerio de educación y derechos humanos, Río Negro.

Hecho el anticipo, por una parte, ha de considerarse a los dos primeros niveles de formación de la práctica profesional (práctica docente I y II), donde claramente la prescripción curricular gira bajo la órbita del modelo centrado en la enseñanza disciplinar, fácilmente palpable entre los registros sistemáticos del análisis de contenido almacenados en el ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 1: REGISTRO SISTEMÁTICO DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL/PARTE 1. Tales registros testifican sobre la orientación prioritariamente técnica y metodológica que siguen los contenidos curriculares prescritos y las finalidades formativas de cada cátedra/taller. El interés apunta a la adquisición por parte del estudiantado de saberes profesionales ligados a las cuestiones técnicas y metodológicas de la enseñanza disciplinar de la educación física, tales como el dominio y aplicación correcta de los factores organizacionales de la sesión real (uso del tiempo, uso del espacio, tipo de intervenciones más apropiadas según la circunstancia, formas de emplear los recursos materiales y características de una consignación didáctica de las actividades acorde a los niveles educativos).

Se destacan también, en la misma línea, todos aquellos conocimientos de la didáctica referidos al diseño de propuestas pedagógicas. Entre medio, puntualmente en la agenda curricular de la práctica docente I, sobresalen las referencias a las “biografías escolares” de cada estudiante en formación inicial, quienes deberán asumir la tarea de revisarlas, semantizarlas y resignificarlas. Esto se adscribe a los lineamientos, según Gómez (2022), del modelo centrado en el aprendizaje del estudiantado, insumo a posteriori para el modelo personalista de gestión pedagógica.

Por otra parte, y en última instancia, el tercer y cuarto nivel formativo de este campo (propios de práctica docente III y IV), enarbolan el concepto de “prácticum” acuñado por Schon (1992; en Gómez, 2022) para hacer referencia a los contextos reales de práctica, vitales por otra parte para la construcción de la profesionalidad docente. Aquí la tendencia curricular distinguida se inclina hacia la investigación de esos contextos reales de la práctica, algo que se asentaría sobre los preceptos de un modelo centrado en la investigación. En ese sentido, será relevante más adelante contrastar si estas prescripciones toman posesión luego en la práctica pedagógica.

4.3.1. El avistaje del estado actual del campo de formación de las prácticas profesionales desde otra perspectiva: los registros de las entrevistas a docentes

Vale la pena anticipar que en este caso, a diferencia del campo de formación específica, sólo se tomarán como objeto de análisis los registros capturados en las entrevistas a la muestra docente del campo de formación de las prácticas profesionales, desestimando los registros de las entrevistas a la muestra estudiantil con propósito de evadir reiteración de análisis ya efectuados, ya que como se anticipó la muestra estudiantil fue seleccionada con un criterio de generalización, es decir, con la idea de que los datos que provea sirvan para comprender la realidad de ambos campos de formación.

Aunque se trate éste de un análisis más escueto que el propio del campo de formación específica, no por escueto será también de menor rigor y exactitud, sino todo lo contrario, persistirá ante las exigencias del rigor y procurará que la investigación se aproxime con la mayor precisión posible a la comprensión sobre el estado curricular y pedagógico actual del campo donde la experiencia monitorizada de la práctica docente atestigua el conmovedor choque entre la teoría de la educación física y su práctica concreta. Puesto así, esta fase del análisis también intentará abastecer las necesidades de la investigación en torno a los siguientes objetivos planteados:

- Analizar y determinar el nivel de influencia que tiene el marco científico de la Praxiología Motriz en la gestión curricular y pedagógica de las cátedras seleccionadas dentro del campo de formación específica y del campo de formación de las prácticas pedagógicas.
- Analizar e identificar críticamente el paradigma imperante que moldea los procesos de formación en cátedras correspondientes al campo de la formación específica y al campo de formación de las prácticas profesionales.
- Desvelar si el paradigma identificado influye en la constitución del sistema de creencias y representaciones que de la profesión tienen tanto el profesorado formador como el estudiantado avanzado de último curso.
- Desvelar cuál es aquel constructo teórico que dentro de su sistema de creencias consideran como el objeto primero de interés pedagógico en la educación física.
- Analizar si existe concordancia entre los diferentes actores respecto a lo que consideran como el objeto central de la intervención en educación física.
- Indagar y explicar qué significado tiene para docentes y estudiantes la relación educación física-Praxiología Motriz.

Tener siempre en vista estos objetivos y replantearlos cada vez que se encuentre la necesidad de hacerlo, evita gratificantemente que el investigador se pierda en la inercia y densidad de la teoría, perdiendo de vista el enfoque preciso de la investigación proyectada.

El proceso de entrevistado en este campo se valora en las cuatro entrevistas realizadas a los cuatro docentes catedráticos que componen el equipo del área gestionando el aporte de los cuatro niveles de la práctica docente a la formación inicial del estudiantado. En ese impulso, se entrevistó a dos docentes masculinos y a dos docentes femeninas. La organización socioinstitucional implica a los dos primeros en el dictado de las asignaturas de Práctica docente II y IV, mientras que involucra a las segundas en el dictado de las materias Práctica docente I y III; cada una de estas asignaturas del programa es cursada en simultáneo por dos comisiones de estudiantes, por lo que se dispone a un docente para cada grupo. En consecuencia, la entrevista a cada docente servía para obtener información de dos cátedras al mismo tiempo.

El primer dato que vale la pena resaltar de la información adquirida es que, si bien los cuatro docentes superan los 15 años de experiencia en el ejercicio de la docencia en educación física, ninguno supera los 6 años como catedrático/a en la institución-caso.³⁴

Al ser consultados por el significado epistemológico y pedagógico que comporta para ellos la relación preexistente entre educación física y Praxiología Motriz, ninguno mostró solvencia atribuyéndole un significado profundo y fundamentado desde el rigor y el conocimiento teórico; lo que hicieron en realidad consistió en negarse a confesar su rotunda ignorancia sobre este dominio e intentar ocultar dicha ignorancia detrás de una respuesta sobrecargada de palabrerío incoherente, que sirviese sólo para zafar del momento de apriete conceptual apelando convenientemente al camuflaje ofrecido por términos popularizados en el último tiempo como “acción motriz”, aún desconociéndose su acepción científica original y su verdadera aplicación práctica. Sólo la docente de la comisión B de las cátedras de Práctica docente I y III se reconoció como una ignorante sobre el tema y evitó exponerse a falacias (véase el contenido de la entrevista “A”, p. 2, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTRO DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 1).

Asimismo, ante la pregunta dirigida a saber si incorporaban aportes de la ciencia de la acción motriz en los programas de cátedra de sus asignaturas, ninguno de los cuatro supo tampoco dilucidar y enunciar con claridad algún aporte concreto. Si bien dos docentes afirmaron desde un principio la no incorporación de conocimientos praxiológicos a sus programas, otros dos respondieron que sí pero luego no hallaron manera de sostener tal afirmación con enunciación

³⁴ Dato verificable en el anexo documental/anexo 2: registro de las entrevistas a docentes/parte 1, p. 1-2.

clara de contenidos o aportes epistemológicos. Al igual que la docencia del campo de formación específica, el conjunto profesoral de este campo formativo se muestra igualmente ignorante ante los notables y bondadosos avances científicos hechos por la teoría de la acción motriz en las últimas décadas. Aunque sí es apropiado trazar una leve diferencia en el análisis de un campo y otro en este sentido, dado que la gestión curricular del campo de formación de las prácticas profesionales no contempla prescripciones que aludan a dicha teoría científica, por lo que resultaba previsible que su profesorado tampoco los contemplase en los programas de cátedra.

El paradigma configurador de las trayectorias de profesionalización en el campo de formación de las prácticas profesionales. El sistema de creencias y representaciones que caracteriza a la docencia catedrática

La epistemología se vale de todo aquel análisis crítico que se aplique sobre diferentes sistemas de conocimiento, sobre su génesis, su estructura y también sobre su funcionamiento. Esta pues es una manera clara y operativa de comprender el sentido de la epistemología como tal, así, como la ha definido Parlebas (2001).

A la vez, representa también un modo preciso de explicitar el inminente quehacer que se desdobra del capítulo dedicado al campo de formación específica y se sostiene en este capítulo con el afán de explorar, conocer y analizar con sentido crítico el sistema conceptual que gobierna las teorías y creencias implícitas que la docencia catedrática posee acerca de su obrar pedagógico en el campo de la educación física y en el ciclo de formación docente inicial.

Fijado este propósito, vale señalar que su consecución será subsidiaria de esclarecedoras observaciones para el estudio dado que le permitirán cartografiar el mapa de las principales teorías y creencias del imaginario docente que cumple sus funciones pedagógicas en este campo formativo. Así, este trabajo de cartografía abstracta facilitará a su vez la comprensión profunda de la realidad epistemológica que atraviesa actualmente el estudiantado durante la vivencia de sus trayectorias de profesionalización.

A grandes rasgos, el campo de formación de las prácticas profesionales tiende a presentarse, al menos inicialmente, como una fiel copia extensionista de la confusión y heterogeneidad de teorías contrapuestas del campo de formación específica. En ese sentido pues, el contenido informativo que ha sido sistematizado a través de los registros de las entrevistas al conjunto profesoral, pone al descubierto la imborrable huella de una gran dispersión epistemológica

manifestada en el uso lingüístico de conceptos y teorías yuxtapuestas entre sí y provenientes de marcos epistemológicos dispares. Muestra clara de esto es la amalgama incoherente e inconsciente de conceptos que empleó la docencia entrevistada para intentar definir de manera más o menos precisa el término de educación física. Pues se percibe cierta tendencia general a aparentar la superación definitiva de la tradición conceptual emigrada del dualismo cartesiano, reforzando la fachada de dicha apariencia con el uso constante en el vocabulario de los términos “integral” y “holístico”. Estos conceptos, que remiten indefectiblemente a un mismo significado semántico y a un mismo tipo de fenómeno de carácter complejo, frecuentan casi de manera redundante el discurso docente al momento de pronunciar su concepción sobre el obrar pedagógico en educación física y sobre el fenómeno de la existencia humana en tanto viviente corpóreo que ostenta una facultad motriz y que, por tanto, se concibe como el objeto de toda intervención pedagógica posible.

Sin embargo, aunque los adornos del disfraz puedan ser hasta cierto punto efectivos en el camuflaje, la apariencia no deja de ser una simple apariencia y su estructura superficial es fácilmente desmontable por un análisis crítico ejecutado con rigor y pertinencia. Detrás de esos discursos adornados para la ocasión, lo que se esconde es un engranaje de pensamientos que sigue comandado por las viejas y anticuadas concepciones biomecánicas, puestas de manifiesto en el uso lingüístico de conceptos como “cuerpo” y “movimiento” para dar forma a las definiciones de educación física. Incluso, algunas de estas definiciones dan fe de una educación física que debe “educar al cuerpo por y desde el movimiento, abordando las tres áreas de la conducta (motriz, cognitiva y afectiva)” o “educar al cuerpo, pero de una manera más integral, pensando a dicho cuerpo de forma holística” (compruébese estos datos informacionales en el contenido de las entrevistas “A” y “B”, p. 1-3, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTRO DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 1).

Estas construcciones teóricas aún ceñidas a la perspectiva biomecánica, se distinguen en las respuestas generadas por tres de los cuatro docentes que forman parte del equipo profesoral de este campo ante una pregunta del investigador-tesista que apuntaba a develar la concepción epistemológica que poseen estos docentes actualmente sobre la educación física, algo sin duda útil para identificar el paradigma rector de sus teorías y creencias implícitas. Caso igualmente alarmante es el del cuarto docente entrevistado, quien confesó sentirse incapaz de definir a la educación física de manera unívoca, alegando que sólo la percibe como una “práctica que favorece las relaciones interpersonales y la adquisición de valores” (respuesta registrada en la entrevista “B”, p. 3, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 2: REGISTRO DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES/PARTE 1).

Se trata, desde cualquier ángulo, de una respuesta que comprueba las dimensiones de la crisis de identidad disciplinar que atraviesa este campo pedagógico; una crisis visible no sólo en este tipo de indefiniciones, sino también en las obsesivas e indignas recurrencias de la misma docencia a las disciplinas consideradas “establecidas” para fundamentar de modo más o menos creíble su accionar pedagógico. De hecho, el mismo docente del campo de formación de las prácticas profesionales que no supo atribuir una definición precisa a la educación física, es quien previamente afirmó que su gestión pedagógica actual en las cátedras que dicta está fundamentada en los aportes didácticos provenientes de las teorías elaboradas por Piaget en la psicología genética, por Le Boulch a través de su método psicomotriz llamado “psicocinética”, y también por Vygotsky. Esta dependencia indiscriminada es precisamente la fuente de la yuxtaposición y heterogeneidad de teorías y de conceptos, y por consiguiente, también de la evidente incoherencia con la que pareciese formarse a las futuras generaciones docentes de educación física.

En este terreno epistemológico sospechoso que presenta el campo de formación de las prácticas profesionales, en el que las viejas usanzas biomecánicas parecen querer ser ocultas y disimuladas desde el discurso entre un montón de conceptos ambiguos y aparentes, será clave rentabilizar al máximo el alcance profundo de las observaciones etnográficas y de sus registros para ponderar certezas inobjetables.

4.3.2. El avistaje del estado actual del campo de formación de las prácticas profesionales *in situ*: El registro de las observaciones etnográficas y el análisis de su contenido

Con sabio criterio y vasta experiencia, Parlebas (2001) habló finamente del exigente enredo que suele suscitar toda realidad estudiada, ante lo cual cualquier investigador debe ejercitar y afinar su facultad de observar puntillosamente e identificar en ese crudo enredo algunos nexos y regularidades que le permitan hacer la mejor interpretación posible de esa realidad ateniéndose con juicio al trabajo teórico preliminar que da impulso a la investigación emprendida.

En el caso singular de esta investigación, la realidad bajo estudio le debe su complejidad a la imponente amplitud que posee. Pues aquí no se está apelando a los fundamentos epistemológicos de la Praxiología Motriz para el abordaje de las realidades práxicas para las

que fueron original y pertinentemente creados: los juegos, los deportes y las actividades físicas en general; sino que han sido convocados y empleados para analizar y rebatir los viejos y desgastados mitos y prácticas de una realidad institucional desfasada a la que se pretende revolucionar desde una pertinencia epistemológica fresca y con el valor agregado de poseer una especificidad propia del ámbito de la motricidad humana.

Identificar significativos nexos y regularidades en el intento de comprender un fenómeno de la realidad bien determinado, le impondrá como condición al investigador que cuente con la previsión necesaria de un método estratégico idealmente apropiado para tal fin. De esta manera, un trabajo de observación lo suficientemente planificado y adaptado le proveerá al investigador las herramientas idóneas para comprender a fondo las principales causas y efectos que configuran el fenómeno (en este caso institucional) abordado. Es así que, en esa línea de acciones, el trabajo observacional desarrollado sobre el campo de formación de las prácticas profesionales se ha comportado como el evento clausura de la incursión etnográfica llevada a cabo por el investigador-tesista, algo que ha dejado como resultante un conjunto de registros cuyo contenido merece ser desglosado y analizado hermenéuticamente, siguiendo el mismo esquema organizacional aplicado en el caso del campo de formación específica.

La formación de las prácticas profesionales en el primer año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar

Este esquema ordinal, como ya se ha demostrado antes, promete en primera instancia presentar en sentido estrictamente curricular a cada cátedra y sus caracteres generales; mientras que en segunda instancia procura realizar un riguroso análisis de los registros narrativos-descriptivos concretados durante la observación sistemática del desarrollo de clases correspondiente a cada materia de este espacio formativo. El análisis, claro está, se efectúa desde las proposiciones teóricas sintetizadas en el modelo “estelar” (revéase la figura 5, p. 132).

Las trayectorias de profesionalización que recorre el estudiantado dentro del campo de formación de las prácticas profesionales están organizadas de modo secuenciado en cuatro niveles bien diferenciados uno del otro, constituyendo cada uno de esos cuatro niveles una instancia que le exige a cada estudiante-futuro docente combinar la asistencia sistemática a los talleres catedráticos con la inmersión en escenarios de práctica profesional reales. Pues dispuesto de esta manera, el primero de esos niveles formativos se presenta a través de la materia Práctica Docente I, cuyos caracteres generales merecen presentación descriptiva:

Tabla 11

Cátedra del campo de formación de las prácticas profesionales correspondiente al primer año de estudios

Cátedra	Caracteres generales
<i>Práctica Docente I</i>	Régimen de cursado: cursado anual
	Horas cátedra semanales de taller: 2 h cátedra
	Horas cátedra anuales de taller: 64 h cátedra
	Horas anuales de práctica en campo: 36 h de práctica
	Horas cátedra de taller interdisciplinario: 6 h cátedra
	Carga horaria sumativa: 106 h reloj

Fuente: Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente en educación física de la provincia de Río Negro (plan 4243/15)

Es de notarse la programación anualizada que tiene el cursado de esta asignatura, rasgo que comparte con los tres niveles subsiguientes.

En el plano analítico, la primera contrastación empírica que en los registros narrativos-descriptivos merece distinción, remite a la omisión total de los conocimientos praxiológicos en el desarrollo pedagógico de las cuatro sesiones formativas observadas y analizadas en esta materia durante el periodo de trabajo observacional etnográfico. Una vez más, la empiria se ocupa de demostrar ostensiblemente que el amplio banquete de conocimientos de tipo específico que la ciencia de la acción motriz ha construido desde su nueva pertinencia científica, no tienen cabida alguna entre los contenidos prioritarios que se transmiten a las futuras generaciones docentes de educación física; símil situación que las seis materias abordadas del campo de formación específica, aunque aquí, con el agravante de que a nivel del currículo no hay prescripción alguna de contenidos que remitan a aportes epistemológicos de la Praxiología Motriz, hecho que puede ser el causal principal de la omisión de las docentes en su gestión pedagógica. A este respecto, por cierto, sutil importancia tiene aclarar que el trabajo observacional sobre esta asignatura se distribuyó equitativamente en las dos comisiones preexistentes, observándose así el desarrollo de dos sesiones en cada grupo. Aún así, en ninguna de las dos gestiones pedagógicas las docentes reivindicaron la teoría de la acción motriz en el tratamiento de contenidos programados, cuestión que confirma el atroz desconocimiento que ambas catedráticas manifestaron tener en el proceso de entrevistas en el que se las implicó.

La omisión de los principios conceptuales de la Praxiología Motriz se corresponde decididamente con el aferro, aunque con menor fuerza que en el campo de formación específica, a los principios conceptuales de la persistente biomecánica y su reverencia constante a las técnicas corporales que ofrecen data sólo del estado superficial y más próximo a la observación externa, como puede comprobarse en el siguiente fragmento sustraído de los originales registros etnográficos:

“Así, ante el relato vivencial de un estudiante, la docente avanza resaltando la importancia del conocimiento disciplinar (aquí la docente usa como ejemplo al dribling para ratificar la necesidad de que la docencia de este campo conozca en profundidad este contenido)” (párrafo 3, p. 6, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 1).

Nótese en este breve ejemplo la centración de la docente en el gesto aislado, en la técnica corporal alienada del contexto práxico, en el mero comportamiento motor directamente observable por la mirada exterior; pero esencialmente, nótese cómo los esfuerzos reflexivos de esta docente de la comisión “B” frente a sus estudiantes de Práctica Docente I, giran alrededor del producto y no del productor. ¡He aquí el escandaloso atraso del que éste estudio se ha hecho eco para su eventual desarrollo! Condenar inconscientemente la mirada de la juventud estudiantil a las frías apariencias de los gestos evidentes del afuera, es equivalente a confinar sus futuras intervenciones docentes a las comodidades de la ineficacia pedagógica ya naturalizada en este campo disciplinar. Si se pretende para este joven siglo XXI una educación física eficaz en términos de influencia pedagógica sobre las personas, y además seriamente comprometida con el desarrollo de las sociedades actuales, es imperativo que desde los mismos centros de formación de especialistas se pacten y elaboren programas en donde el óxido de la biomecánica ya innecesaria para estos tiempos no tenga lugar mínimo.

Una vigencia como la de la biomecánica en la actual educación física no es de modo alguno producto de una insuficiencia epistemológica y metodológica, sino que como bien adelantó Parlebas (2001), es consecuencia de una imagen contingente del funcionamiento del propio cuerpo humano que el entorno sociocultural ha forjado durante largos decenios hasta propugnarlo como un “cuerpo-máquina”, finalmente reducido a la imagen de un reproductor de “movimientos” y técnicas que poco entienden del verdadero valor humano que ostenta la acción motriz en su esencia más pura y profunda.

Un aspecto que sí reúne notoria fuerza y monopoliza casi por completo la gestión pedagógica de las dos docentes catedráticas en este primer nivel de estudios que presenta el campo de formación de las prácticas profesionales, es el modelo “tecnológico-comportamental” explicado por Gómez (2022). Su hegemonía se deja ver en cada rincón narrativo-descriptivo de los registros efectuados durante las sesiones observadas; aquellas que tenían como objeto de

transmisión prioritario todos aquellos conocimientos técnicos y metodológicos que hacen a la práctica docente en educación física, destacándose entre ellos la configuración óptima del espacio de la sesión, el uso criterioso del tiempo de clase y la interpretación adecuada de sus variables, y la adaptación del diseño de propuestas didácticas al contexto sociocultural y al estado infraestructural y material acontecido. Así, estos argumentos descriptivos quedan al resguardo veraz de los siguientes extractos ejemplares de los registros etnográficos:

“La docente avanza en estas concepciones a través de un diálogo unidireccional en el que el grupo sólo se remite a oír.

A continuación, la docente recuerda y narra una experiencia educativa con una estudiante practicante y su sesión práctica, a la cual se utiliza como elemento de análisis para identificar los desajustes didácticos y metodológicos en las propuestas recordadas.

Posteriormente, la docente recuerda y narra otra propuesta educativa presentada por otro estudiante practicante del instituto. De esta manera, se utiliza la propuesta para seguir reconociendo falencias didácticas y metodológicas referidas a la disposición del espacio motor, al contenido que se intentó abordar. Este medio es el que emplea la docente para promover el análisis y la reflexión en cuanto a esa propuesta.

El hilo de narrativas continúa reproduciéndose por parte de la docente, a modo de ejemplos constantes que sirvan para transmitir conocimientos técnicos y metodológicos. En esta tesitura de la clase, la opinión de la docente y la información que brinda en sus análisis cobra valor sustancial y central.

En la misma línea, diferentes estudiantes intervienen aportando y narrando algunas de las experiencias vivenciadas en su proceso formativo a través de observaciones escolares. En ese sentido, se dan a conocer estas experiencias a modo de ejemplos para seguir identificando falencias técnicas y metodológicas en el desempeño docente. Se acentúa el análisis en, por ejemplo, la ubicación del docente para explicar consignas en una clase, la utilización correcta de la voz, la utilización adecuada de recursos materiales y la configuración del espacio motor de práctica en la clase” (párrafos 1-2-3, p. 3, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 1).

Otro de los rasgos distintivos del modelo de gestión pedagógica “tecnológico-comportamental” que queda en evidencia en estos extractos, tiene que ver con el uso de situaciones pedagógicas inventadas o de intervenciones docentes vivenciadas en el pasado para emplearlas como un objeto de análisis que sirva para identificar déficits técnicos y metodológicos potencialmente evitables y/o optimizables; cuestión que hace recordar a los acontecimientos que de acuerdo a Raúl Gómez tenían lugar en la universidad de Stanford durante los primeros registros que se tienen de la incidencia de este modelo pedagógico en la formación de docentes, con la peculiaridad de que en aquel sitio esas situaciones pedagógicas se exponían a través de registros audiovisuales.

La formación de las prácticas profesionales en el segundo año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar

El segundo año de estudios en este campo formativo se le presenta al estudiantado por y a partir de la cátedra de Práctica Docente II, cuyos caracteres descriptivos suscitan una

singularidad que distingue a esta materia de las demás. Es por ello que merece también una presentación general que favorezca la distinción de esos rasgos singulares y provoque el entendimiento de algunas condiciones básicas de orden prescriptivo; presentación que será esquematizada en la siguiente tabla:

Tabla 12

Cátedra del campo de formación de las prácticas profesionales correspondiente al segundo año de estudios

Cátedra	Caracteres generales
<i>Práctica Docente II</i>	Régimen de cursado: cursado anual.
	Horas cátedra semanales de taller: 2 h cátedra
	Horas cátedra anuales de taller: 64 h cátedra
	Horas anuales de práctica en campo: 52 h de práctica
	Horas cátedra de taller interdisciplinario: 6 h cátedra
	Carga horaria sumativa: 122 h reloj

Fuente: Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente en educación física de la provincia de Río Negro (plan 4243/15).

El trabajo observacional desplegado sobre las cuatro clases catedráticas de esta materia, se ha parcializado también en cada una de las dos comisiones que han protagonizado el cursado durante el ciclo 2024, pudiendo así registrar en dos sesiones de cada comisión las características principales que constituyen la gestión pedagógica de cada uno de los dos docentes de la materia.

A diferencia de la cátedra que se corresponde con el primer año de estudios, ésta presenta en su diagramación curricular un incremento significativo en las horas destinadas a las prácticas profesionales en campo (52 h reloj contra 36 h de su antecesora). Esto trasluce la voluntad prefigurada en la gestión curricular de aumentar y fortalecer paulatinamente las instancias etnográficas de construcción práctica de la profesionalidad docente a través, en este caso, de un dispositivo curricular al que se ha pretendido denominar “ayudantías”.³⁵

³⁵ Las *ayudantías* son interpretadas desde aquí, de acuerdo a los preceptos curriculares del plan de estudios 4243/15, como un dispositivo curricular característico de la formación docente que consiste en predisponer a estudiantes para el desarrollo de un plan sistemático de intervenciones pedagógicas puntuales en contextos de práctica profesional real.

Ahora bien, en un plano más específico del análisis, un aspecto que permanece invariable es la naturalizada ausencia de conocimientos provenientes de la región epistemológica de la Praxiología Motriz, hecho que viene replicándose desde los análisis del campo de formación específica y que a estas alturas es ya un denominador común de todas y cada una de las asignaturas del programa hasta aquí observadas y analizadas. En este sentido, los conocimientos praxiológicos parecen no revestir mayor interés ni al nivel de la currícula oficial ni al nivel pedagógico intracátedra, tal como ha sido comprobado también en la cátedra de Práctica Docente II a través de las observaciones etnográficas y sus registros narrativos-descriptivos, organizados y almacenados en el ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 1.

En la misma línea, se sigue sosteniendo que la invariabilidad de la brutal ausencia del grueso de conceptos de la teoría de la acción motriz en la dinámica pedagógica cotidiana de las materias analizadas en ambos campos de formación, es una tendencia que guarda correlación directa con la invariable hegemonía del paradigma mecanicista que, específicamente en este campo, es acompañada por una sumisión teórica y metodológica por parte de los docentes catedráticos ante la concepción psicocinética de la educación física pergeñada por Jean Le Boulch. Es decir, el paradigma de la educación de las conductas motrices, por brindar un ejemplo concreto, no está ni siquiera próximo a ser conocido y muchos menos incorporado por la docencia a sus programas de cátedra debido a que, principalmente, sus esfuerzos de reflexión y de acción permanecen aún bajo el gobierno absoluto de aquellas concepciones no sólo erráticas, sino también inútiles de la educación motriz por estos tiempos.

En efecto, se sabe por Parlebas (2001) que pensar el quehacer educativo en educación física como un método práctico aislado no es más que un pensamiento imprudente, que condena a sus especialistas a permanecer siempre en la superficie de las finalidades generales de la disciplina, y en la superficie de la existencia humana. Actualmente, ya no funciona seguir centrando el obrar pedagógico en la depuración de gestos como el “lanzamiento”, el “dribling” o el “pase”; así como tampoco funcionaría continuar elaborando “inventarios” de imperfecciones identificadas en esos gestos para luego diseñar y proponer tareas que perfeccionen su ejecución, una práctica ésta última muy arraigada en los centros de formación de docentes de educación física. Basta sino con apreciar el contenido de los siguientes fragmentos narrativos extraídos de los registros etnográficos elaborados durante el trabajo observacional en la asignatura de Práctica Docente II:

“Así, un grupo de estudiantes comienza a exponer su elaboración, afirmando que los contenidos que abordaron en la sesión fueron el lanzamiento y el pase. Otro de los grupos también procede a describir el desarrollo procedimental de su sesión y afirma que el contenido que se abordó fue el desplazamiento en sus distintas formas”

(párrafo 8, p. 7, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 1).

En términos de gestión pedagógica, permanece también invariable el predominio del modelo “tecnológico-comportamental”, visible sobre todo en la importancia que se le da al abordaje de los “criterios metodológicos” empleados por el estudiantado en formación durante el desarrollo de sus prácticas profesionales. Persisten además los planteos hipotéticos de situaciones educativas imaginadas por la docencia para promover en el estudiantado el análisis y la identificación de los contenidos abordados (criterios metodológicos utilizados, intervenciones docentes significativas en función del contenido didáctico, entre otros).

La fuerte primacía de la transmisión de conocimientos técnicos y metodológicos en la gestión pedagógica de los dos docentes de esta materia, es al mismo tiempo revestida por la constitución de la imagen del docente como la figura central del proceso formativo, en cuyo caso sus opiniones y análisis son la única fuente de conocimiento en las interacciones intersubjetivas que hacen a la construcción de la profesionalidad docente. A este respecto, tales revelaciones quedan retratadas en el siguiente fragmento tomado como caso ejemplar:

“Una vez explicada la propuesta, los distintos grupos de trabajo comienzan con la lectura comprensiva del marco teórico. Es así que más tarde, el docente comienza con una serie de preguntas dirigidas al estudiantado, tales como: qué es la intervención docente significativa, y su relación con los contenidos a abordar. De esta manera, es sobre todo el docente quien termina por responder a esas preguntas, ejemplificando las explicaciones de tipo técnicas y metodológicas de la enseñanza de la educación física, con situaciones hipotéticas que emergen habitualmente del seno de la clase. Estas situaciones hipotéticas son construidas en el imaginario del docente a partir de considerar aspectos como el espacio y su configuración, la motivación docente, el conocimiento disciplinar del contenido y el ciclo de investigación-acción” (párrafo 8, p. 8, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 1).

Este fragmento narrativo ejemplar da buen testimonio de lo acontecido en el desarrollo pedagógico de una de las sesiones correspondiente a la comisión “B” de la cátedra, al igual que lo hará el siguiente fragmento confeccionado originalmente en el marco de otra actividad propuesta por el mismo docente en otra clase diferente:

“Mientras tanto, al mismo tiempo que los grupos realizan su exposición, el docente se dedica a analizar lo que oye y a aportar sus opiniones al respecto. Se aprecia, así, que la opinión del docente se convierte en una especie de “palabra sagrada”, ya que el resto del estudiantado no realiza aportes ni brinda sus opiniones ante lo que exponen sus pares; es únicamente el docente el que analiza y brinda sus opiniones al respecto, conduciendo el desarrollo de la clase hacia un espacio expositivo, de comunicación unidireccional (del docente al estudiantado). En cierto momento, un estudiante describe lo observado en una clase que presencié, e intenta expresar su opinión analítica, pero el docente lo interrumpe y procede a anteponer su opinión a la del estudiante. A casi diez minutos para que la clase finalice, es fácilmente identificable que el grupo de estudiantes, en su mayoría, adopta una postura de quietud caracterizada por la escucha, la recepción pasiva de la información que brinda el docente a través de sus opiniones, y una minimizada participación activa que se reduce tan sólo a compartir sus experiencias, puesto que el análisis de lo que exponen parece sólo ser una tarea reflexiva del docente, que continuamente interviene e interrumpe al estudiantado para explicitar sus creencias y pensamientos” (párrafos 1-2, p. 8, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 1).

La formación de las prácticas profesionales en el tercer año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar

Este trayecto de la malla curricular reguladora del ciclo de formación docente inicial en la institución-caso, adquiere genuinamente ante el estudiantado el carácter de “punto clave” de su trayectoria académico-formativa dado que se presume como el espacio que promete y promueve el primer contacto dialéctico lo más realista posible entre el estudiantado-futuro profesorado y la práctica docente contextualizada y dotada de todas sus normas y condiciones explícitas y también implícitas. Ante ello, no resultaría extraño que un gran puñado de estudiantes tendiese a autonegarse acusando ineptitud para afrontar ese proceso en el que cobra relevancia absoluta la confluencia entre los conocimientos teóricos adquiridos y la práctica de intervención pedagógica. La personalidad de cada estudiante-practicante puede en cualquier caso acusar el impacto afectivo que supone ese desafío, manifestando cierta desconfianza en sí mismo y hasta incluso miedo paralizante.

Lo cierto, en efecto, es que sí se trata de un momento crítico. Por tanto, he aquí donde la tarea de todo docente formador debe dotarse de empatía y flexibilidad, pero también de claridad conceptual, es decir, de pertinencia, de coherencia y también de congruencia epistemológica y metodológica. Todos estos atributos en el rol de la docencia formadora, beneficiarían la consolidación de un ambiente agradable y disfrutable de desaprendizaje y reaprendizaje continuo y sistemático, rico en autonomía y especificidad disciplinar producto del uso de una pertinencia epistemológica propia de la acción motriz humana, como lo es el conocimiento de la Praxiología Motriz. No es menos cierto que, si el modelo de formación pregonado por esta institución-caso se apega al desmenuzamiento y a la dependencia teórica clásica de la educación física, ese momento crítico que se describió se convertirá verdaderamente en un caos conceptual, procedimental y espiritual, padecido sobre todo por el estudiantado que aspira al título docente.

Práctica Docente III (residencia I) propicia no sólo ese choque necesario entre la teoría y la práctica pedagógica en su versión completa, sino que además gestiona un aumento significativamente más alto de horas reloj destinadas a la vivenciación de la práctica docente por parte del estudiantado cursante. En esa sintonía, incrementa también las horas cátedra de taller interdisciplinario al interior de su programación curricular. Véanse estos ligeros cambios en la siguiente tabla descriptiva:

Tabla 13

Cátedra del campo de formación de las prácticas profesionales correspondiente al tercer año de estudios

Cátedra	Caracteres generales
<i>Práctica Docente III</i>	Régimen de cursado: cursado anual
	Horas cátedra semanales de taller: 2 h cátedra
	Horas cátedra anuales de taller: 64 h cátedra
	Horas anuales de práctica en campo: 93 h de práctica en campo
	Horas cátedra de taller interdisciplinario: 10 h cátedra
	Carga horaria sumativa: 167 h reloj

Fuente: Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente en educación física de la provincia de Río Negro (plan 4243/15).

Lo que permanece aún inmutable es la nula suscripción de los abordajes catedráticos a los conocimientos de pertinencia praxiológica como manual indispensable para la formación de docentes de educación física modernos y adaptados a las circunstancias de la realidad actual fundamentadas sobre todo en las revolucionarias ciencias humanas.

En el caso específico de los abordajes catedráticos desarrollados en Práctica Docente III, el análisis de los registros etnográficos expone no una nulidad rotunda, sino apenas una referencia ligera y precoz a esa región epistemológica de carácter específico. Una referencia suprimida a las expresiones “lógicas praxiológicas” y “conocimiento sociomotor”³⁶ resulta ser atrevidamente vaga y superficial, sin prestancia mucha para realizar reflexiones más profundas y certeras sobre el tema, pero sí con abundante prestancia para el lío de confusiones y libres interpretaciones que el estudiantado puede hacer sobre esas expresiones carentes de fundamentos rigurosos que permitan dilucidar su aplicabilidad inmediata.

La fría referencia tuvo lugar en medio de la segunda clase observada durante el trabajo de campo, de la cual participaron las dos comisiones protagonistas del cursado de la materia durante el año 2024. La docente que concedió la referencia, había expresado anteriormente durante la entrevista concertada durante el mismo trabajo de campo, que la relación entre la ciencia de las praxis motrices y la educación física tiene carácter de “íntima”; sin embargo, una

³⁶ Expresiones cuya narrativa original pueda hallarse en el anexo documental/anexo 3: observaciones etnográficas no participantes/parte 1, párrafo 1, p. 14.

referencia aislada como esa no es el fiel reflejo de esa intimidad acusada, sino más bien de una riqueza descuidada.

En efecto, ante el tenaz y masivo descuido identificado en toda la extensión del trabajo de campo, urge esbozar seriamente una pregunta proclive a la reflexión introspectiva, ¿Cuántos fracasos pedagógicos más y cuántas desacreditaciones sociales y académicas más debe acumular el historial disciplinar de la educación física, para que al fin su cultura profesional reconozca el camino errante y preocupante que siguen viciosamente sus centros de formación?

El error y el vicio característico de los programas de formación docente en educación física sobre los que cae todo el peso de este análisis, están implícitos en las elecciones epistemológicas tradicionales que continúan haciendo para fundamentar la formación de especialistas; la torpeza de tropezar una y otra vez con la misma piedra, década tras década; el dominio imperial de la biomecánica y de la psicocinética en la formación inicial guardan asemejo con un barril sin fondo, pues sus conocimientos y el tratamiento prioritario que de ellos se hace no se acaban y asombrosamente trascienden generaciones enteras de profesionales que salen al ejercicio de la disciplina prometiendo actuar sobre la realidad vital de cualquier persona bajo la tutela de esos principios epistemológicos que, como ya se ha argumentado y resaltado varias veces durante este estudio, atañen a una concepción insustancial y frívola de la educación motriz.

A continuación, se avanza en la demostración de las perturbaciones explicadas, a través del uso ejemplar de unos fragmentos que ilustran los abordajes catedráticos desarrollados durante las clases cuya dinámica fue observada y registrada en tiempo real:

“De este modo, la docente avanza detallando en la pizarra los aspectos más importantes a considerar por el estudiantado en la confección de esa línea de tiempo ideal. Así, anota los contenidos de cada unidad didáctica de manera secuencial, resaltando contenidos de tipo biomecánico, tales como desplazamientos, apoyos, tracción, empuje, posturas y la estructuración del espacio, del tiempo y de los objetos. También se ponen en valor contenidos referidos a las habilidades gimnásticas, tales como los giros y los rolidos. Se mencionan además a las habilidades manipulativas en esa hipotética tercera unidad didáctica” (párrafo 3, p. 13, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 1).

La “estructuración del espacio, del tiempo y de los objetos” es un contenido que remite sin duda a la “construcción racional del propio cuerpo” que propone la psicocinética de Le Boulch a partir de la práctica de una serie de ejercicios-problema programados con el fin de lograr un dominio del cuerpo en función del nivel de interiorización que logre cada infancia o adolescencia de las actividades programadas (Parlebas, 2001).

La psicocinética, su orientación psicomotriz y la raíz en la psicofisiología y en la psicología genética que posee no son ya el camino a seguir en caso de que se pretenda llegar a consagrar una identidad y una pertinencia propia para la educación física de este siglo; esos conocimientos externos, por afamados que sean, dirigen las preocupaciones pedagógicas hacia el

“movimiento” y no hacia el ser que actúa e invoca a toda su personalidad multidimensional para crear y efectuar una acción de pertinencia motriz.

Otro aspecto cuya presencia ha sido identificada con gran regularidad durante el trabajo de campo etnográfico, se corresponde con la sobreprotección y la cobertura innecesariamente exagerada que hace el programa de formación docente inicial de la institución-caso sobre la “enseñanza disciplinar” de la educación física como competencia fundamental que innegociablemente debe adquirir cada aspirante al título profesional. Parece darse el sobregasto curricular y pedagógico en esas cuestiones, tal como refiriera Gómez (2022); hecho que genera una enorme desproporción en las competencias docentes que se desarrollan y se construyen, quedando frágiles y flacas todas aquellas competencias relacionadas a la investigación científica y a la construcción de teoría fértil y rigurosa que sirva para fundamentar la práctica pedagógica con especificidad y coherencia.

“Durante los minutos posteriores, las tres docentes continuaban atendiendo planteos cargados de dudas de tipo didácticas, tales como la reorganización y la desagregación de contenidos curriculares. Ante estas inquietudes, una de las docentes procede a dar uso a la pizarra móvil para reexplicar estos procesos didácticos. De este modo, la docente describe en la pizarra las fases de la operación didáctica (extracción curricular, desagregación didáctica, reorganización didáctica y secuenciación didáctica). Acto seguido, la docente propone la realización de un ejercicio didáctico que consiste en seleccionar dos contenidos curriculares del nivel primario y, de modo cooperativo, aplicar sobre esos contenidos elegidos los procedimientos didácticos antes enunciados” (párrafos 10-11, p. 14, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 1).

“Luego de corroborar la asistencia del estudiantado, una de las docentes procede a encuadrar la clase en la confección de unidades didácticas para el nivel inicial y el nivel primario del sistema educativo. En la línea marcada, la docente plantea como propuesta de clase la corrección de unidades didácticas ya confeccionadas durante el cursado de la materia por cada dúo pedagógico” (párrafos 8-9, p. 13).

Al respecto de lo señalado anteriormente, estas narraciones amplifican y certifican empíricamente la orientación institucional a la que responden el modelo de gestión curricular dominante y el modelo de gestión pedagógica dominante, retroalimentados mutuamente.

La formación de las prácticas profesionales en el cuarto año de estudios: Análisis de los registros narrativos-descriptivos desde la óptica del modelo estelar

El último trayecto del campo de formación de las prácticas profesionales, tutelado y representado por la cátedra de Práctica Docente IV (residencia II), viene a prolongar y confortar aquel primer trazo de experiencias empíricas que vivencia el estudiantado en contacto con el entorno real de su práctica docente profesional en el tercer año de estudios; viene a rentabilizar

y capitalizar el equipamiento de saberes profesionales adquiridos durante ese periodo y los otros, pero lo hace en el contexto socioinstitucional y normativo de las escuelas secundarias rionegrinas. Radica aquí la principal divergencia con el trayecto académico-formativo que propone la materia predecesora, que sitúa el proceso de aprendizaje en el contexto de las escuelas primarias.

Por otra parte, es de destacarse también el acrecentamiento de horas destinadas a la práctica en campo que propone en su diagramación curricular la asignatura de Práctica Docente IV, constituyendo así el escalafón final de una escala de crecimiento gradual en ese sentido a lo largo de los cuatro años de estudio en este campo de formación. Nótese ese incremento entre los caracteres generales que presentan a la cátedra en la tabla siguiente:

Tabla 14

Cátedra del campo de formación de las prácticas profesionales correspondiente al cuarto año de estudios

Cátedra	Caracteres generales
<i>Práctica Docente IV</i>	Régimen de cursado: cursado anual
	Horas cátedra semanales de taller: 2 h cátedra
	Horas cátedra anuales de taller: 64 h cátedra
	Horas anuales de práctica en campo: 99 h de práctica en campo
	Horas cátedra de taller interdisciplinario: 10 h cátedra
	Carga horaria sumativa: 173 h reloj

Fuente: Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente en educación física de la provincia de Río Negro (plan 4243/15).

Es imprescindible pues aquí, exponer que sólo se han podido recolectar los registros etnográficos de dos clases catedráticas dadas las inclemencias temporales del calendario académico-institucional que no ha dejado margen suficiente sobre el cierre del año lectivo para registrar el desarrollo de las cuatro sesiones que se habían previsto de antemano.

Aún entre esas limitaciones, el análisis de los registros preconcebidos hizo posible constatar reaparición dominante de las mismas tendencias decodificadas en las cátedras de los niveles anteriores. La apabullante ausencia de conceptos y teorías praxiológicas en el desarrollo de las gestiones pedagógicas impulsadas por el cuerpo de docentes se puede ya concluir que es

prácticamente una marca registrada y característica de la institución-caso y su modelo de formación. A esta conclusión escalofriante ha llevado el trabajo observacional desarrollado y básicamente todo el trabajo de campo con sus tres metódicas etapas constituyentes; prueba de ello son los registros narrativos-descriptivos tomados en la última etapa de trabajo de campo, donde por ejemplo, en la materia de Práctica docente IV, sólo se ha registrado la mera enunciación de dos conceptos ontológicamente praxiológicos, y para más baja, enunciados por algunos pocos estudiantes durante una de las clases observadas:

“Seguidamente, los grupos proceden a socializar su entendimiento sobre el proceso evaluativo en la especificidad disciplinar en educación física. Durante estas socializaciones, algunos estudiantes mencionan conceptos praxiológicos tales como conducta motriz y lógica interna” (párrafo 2, p. 17, ANEXO DOCUMENTAL/ANEXO 3: OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS NO PARTICIPANTES/PARTE 1).

En tanto cuestiones paradigmáticas y puntualmente epistemológicas, el reinado de la biomecánica continúa aquí también, pero esta vez compartiendo la tutela de la educación física y la formación de sus especialistas con las ciencias biológicas, tan bien ensalzadas por los institutos superiores no universitarios que profesionalizan docentes de la disciplina:

“Así, el docente introduce una idea propia respecto a un procedimiento que se debería implementar en la educación física escolar. Esta propuesta consiste, en palabras del docente, en realizar mediciones antropométricas al estudiantado antes de iniciar con el desarrollo del programa educativo diseñado. En ese sentido, una estudiante comenta una experiencia personal vivida en el desarrollo de una propuesta relacionada con los primeros auxilios y el RCP” (párrafo 2, p. 18).

La satelización de las ciencias biológicas sobre la educación física que tan bien explicó y rebatió Parlebas (2001), se encarna hasta en los centros de formación mismos y, muy a pesar de la evolución impulsada por las ciencias humanas y especialmente por la Praxiología Motriz, sigue encarnada en el sistema de creencias y representaciones de la docencia como una verdad inobjetable. Pues nuevamente, el cuestionamiento y la reflexión introspectiva debe ser profunda.

Conclusiones y consideraciones finales

Síntesis del estado actual del campo de formación específica

Este estudio de caso concluye finalmente que, de acuerdo a los datos cualitativos resultantes del trabajo de campo etnográfico, el actual ciclo de formación docente inicial en educación física que ofrece el IFDCEF de la ciudad Viedma como oferta académica, es un programa de estudios que no está en línea con los avances científicos propuestos en las últimas dos décadas por estudios clínicos y experimentales del más alto nivel académico en la ciencia de la acción motriz o Praxiología Motriz como disciplina específica del ámbito de la educación motriz; sino que, incluso, es un programa de formación abismalmente desfasado respecto a los actuales impulsos de conocimiento que lleva adelante la comunidad de investigadores.

Un ejemplo tácito de este subdesarrollo es el estado actual que presenta a nivel epistemológico el campo de formación específica, cuya gestión curricular, para empezar, se apoya fundamentalmente en los principios teóricos de la tenaz biomecánica, de las ciencias biológicas como la anatomía y la fisiología aplicada, y en los tradicionales y prestigiosos atributos del método deportivo. En relación con este último punto destacado, las materias vivificadas por las distintas disciplinas deportivas que se toman como fuente de conocimiento, promueven desde la prescripción curricular de sus contenidos y fundamentos la transmisión de conocimientos disciplinares referidos a la enseñanza de los deportes, pero desde el ángulo técnico y táctico, con base en los fundamentos técnicos y tácticos de cada modalidad. Se acentúa mayormente el enfoque de estas asignaturas en la formación de docentes competentes para el análisis, la comparación y la corrección de gestos técnicos, inclusive en etapas de iniciación deportiva.

Producto de ese apoyo multisectorial, se ha originado naturalmente al nivel de la prescripción una gran dispersión teórica que culminó con la yuxtaposición de conocimientos heterogéneos y de conceptos que no demuestran tener una organización teórica coherente. Así, en este contexto curricular de desmenuzamiento, es el paradigma del movimiento y su tradición mecanicista la principal referencia de los espacios curriculares, incidiendo notablemente también en el sistema de creencias y presentaciones que de la profesión tienen los actores institucionales. En este sentido, la etapa concerniente a las entrevistas estructuradas ha permitido transparentar cómo las teorías implícitas en el imaginario docente y estudiantil están

rectoradas por una coagulada concepción mecanicista de la educación física; notorio ésto en las definiciones epistemológicas que los distintos actores aportan sobre la disciplina y los contenidos disciplinares que la legitiman académica y socialmente. Continúan rondando en esas definiciones los conceptos de “cuerpo” y “movimiento” como ejes centrales del sistema de conocimientos que se presupone como constituyente de la especificidad disciplinar de la educación física.

Al mismo tiempo, el proceso de realización de entrevistas develó que la dispersión teórica divisada en la oferta curricular queda expuesta también en el discurso de los actores institucionales, siendo un denominador común de la muestra docente y de la muestra estudiantil. Este fenómeno es identificable en las formas diferentes en que los actores conciben a la educación física y también en la disparidad de criterios para identificar y atribuirle unívocamente un objeto específico, siendo éste último el principal obstáculo del estudio en la tarea de distinguir con claridad cuál es aquel constructo teórico que el conjunto docente y el conjunto estudiantil destacan como el objeto central de la intervención en educación física dentro de su sistema de creencias y representaciones implícitas. Además, en este mismo sentido, cabe destacar que la etapa relativa a las observaciones etnográficas no participantes ha dejado entrever, entre otras cosas, que en ninguna de las clases catedráticas observadas y registradas tuvieron lugar propuestas formativas que tendieran a definir y transmitir con toda claridad y precisión posible un objeto específico propio de la educación física; hecho verificable tanto en el campo de formación específica como en el campo de formación de las prácticas profesionales.

El método etnográfico de las observaciones no participantes ayudó de forma muy eficaz a identificar de manera directa la sobredosis de empirismo que recibe el estudiantado-futuro profesorado durante la construcción de su profesionalidad docente en las asignaturas correspondientes al campo de formación específica, sin excepción alguna. Pues los registros del trabajo observacional dan cuenta de la primacía casi absoluta del empirismo en la gestión pedagógica que hacen los diferentes docentes al interior de sus correspondientes cátedras, asegurando que el estudiantado domine el conocimiento práctico del contenido disciplinar como un requisito esencial para su posterior empleo en los procesos pedagógicos emprendidos durante la profesionalidad, dando así menor importancia al conocimiento didáctico de dicho contenido. A esto se le adhiere, de acuerdo a las observaciones hechas, la tecnocracia característica de la educación física más tradicional, en búsqueda de que el futuro profesorado no sólo vivencie, sino que también optimice la ejecución de las gestualidades técnicas propias de cada área de las prácticas motrices; muy frecuente ésto en aquellas asignaturas cuya espina

dorsal es un deporte sociomotor o psicomotor, aunque también se potencia en materias de expresión corporal como “Danza”. Sin dudas, es el paradigma del movimiento y todo su conjunto de conocimientos biomecánicos el sistema de conocimiento dominante aún en este campo formativo del programa de estudios que ofrece la institución-caso.

En cuanto al contexto institucional, es decir, a las principales características de la idiosincrasia socioinstitucional, es primordial concluir que a nivel de gestión curricular, tanto en el campo de formación específica como en el campo de formación de las prácticas profesionales, es el modelo centrado en la enseñanza disciplinar el que modela las prescripciones de contenido, indicando que el punto de anclaje del programa de formación tiene por finalidad especializar a la futura docencia en la enseñanza disciplinar de la educación física, con grandes aportes de los conocimientos técnicos y metodológicos referidos a la didáctica.

Un indicador claro del dominio de este modelo de gestión del currículo es la gran rigidez de los contenidos prescritos al nivel de la malla curricular, invariables durante un periodo de casi diez años. En paralelo, este modelo de gestión de la currícula trasciende al plano de la gestión pedagógica a través del modelo “tecnológico-comportamental”, que no es más que una puesta en práctica del modelo centrado en la enseñanza disciplinar. Es así que en las materias de ambos campos formativos se ha identificado la centralidad que se da a los aprendizajes técnicos y metodológicos referidos a la habilidad para enseñar el conocimiento disciplinar. De esto se deduce, precisamente, que el perfil docente producido por estas características socioinstitucionales resulta poco compatible con los principios epistemológicos de la Praxiología Motriz, dada la gran exigencia de competencias para la investigación que estos principios imponen.

Otro punto congenial entre el campo de formación específica y el campo de formación de las prácticas profesionales radica, tanto en el estrato correspondiente a la prescripción curricular como en el estrato relativo a la puesta en escena de ese currículo (gestión pedagógica intracátedra), en la nula presencia de contenidos que respondan al capital social de la educación física, a sus finalidades generales, o como se ha conceptualizado desde aquí, a un proyecto ético sociocultural que explicita esas finalidades que debe perseguir toda práctica docente de educación física, incluso si se trata de prácticas docentes en pleno proceso de formación.

Finalmente, esta síntesis de conclusiones sobre el estado actual del campo de formación específica perteneciente al vigente programa de formación docente inicial ofertado por la institución-caso, merece ser completada con la conclusión clave de la investigación: el nivel de influencia que tiene actualmente la red abstracta de conceptos científicos concedidos por la

Praxiología Motriz desde su propia región epistemológica, sobre la gestión curricular y la gestión pedagógica de este campo, es evidentemente limitada y precarizada.

Síntesis del estado actual del campo de formación de las prácticas profesionales

Aquí el conjunto de conclusiones se vuelve más estrecho, pues se trata en efecto de un campo plenamente enajenado de los conocimientos vanguardistas de la ciencia de la acción motriz; su rechazo a esta nueva pertinencia de la educación física, queda ya de manifiesto en su configuración curricular al nivel de la malla, puesto que no se ha identificado allí la presencia de conceptos y definiciones que den cuenta de conocimiento epistemológico de origen praxiológico.

El rechazo se consume luego en la “programación curricular microfísica” que ejecuta cada docente a nivel intracátedra, gestionando pedagógicamente la selección, la organización y las estrategias de impartición de los contenidos curriculares. De este modo, han sido las entrevistas estructuradas y las observaciones no participantes las que han permitido identificar este vacío de contenido praxiológico, que aunque presente en algunas cuantas afirmaciones vagas y confusas de la muestra docente, no ha encajado nunca en el centro de los discursos y de las prácticas formativas de la docencia durante el desarrollo pedagógico de las clases catedráticas en cada uno de los cuatro trayectos que presenta este campo para el estudiantado en plena construcción de la profesionalidad docente.

Asimismo, el significado que le atribuyen tanto docentes (de los dos campos) como estudiantes a la relación entre Praxiología Motriz y educación física, en líneas generales tiende a ser insolvente y en la mayoría de los casos hasta aparece cierta incapacidad conceptual para atribuir pertinentemente un significado que incluya entre sus argumentos más profundos a los conceptos que vienen a ser el meollo de la relación binomial y que muy bien presentados están en la fig. 5 (p. 132).

En lo que hace a las condiciones paradigmáticas del actual programa de formación que tiene lugar en la institución-caso, no se puede negar de ningún modo el modelo de desmenuzamiento y de dependencia teórica que sigue engegucidamente, amparado aún sobre concepciones de la educación física muy atadas a los conocimientos heterónomos de la biomecánica, de las ciencias biológicas como la anatomía y la fisiología, y a la euforia social de los juegos deportivos institucionales (deporte); otorgando mucho valor al conocimiento práctico de los contenidos disciplinares (empirismo) y desconsiderando el conocimiento didáctico de tales contenidos, por

lo que se termina confinando casi inconscientemente al estudiantado a ese rol de “practicantes” acríticos de las mismas situaciones motrices que luego, durante su desempeño profesional, deberán emplear en sus propios proyectos educativos.

El fin último del programa de formación vigente es, sin duda alguna, la construcción de un perfil docente hiperespecializado en la enseñanza disciplinar, que domine ampliamente las operaciones técnicas y metodológicas de tipo didácticas, así como también el conocimiento práctico de los contenidos. Sin embargo, esto genera desproporción y se desprotege completamente la necesidad de formar docentes con conocimiento riguroso y preciso que los dote de las aptitudes para desarrollar proyectos de investigación dentro del campo pedagógico de la educación física.

Se está ante un modelo de formación groseramente desfasado, que amplifica y perpetúa las concepciones pasadas de la educación física más tradicional. Es un modelo que hace caso omiso a las actuales necesidades sociales y culturales que presenta la civilización humana, ignorando las evidencias científicas más recientes de los estudios sobre la educación motriz desde el punto de vista de la Praxiología Motriz, y condenando por ello a las nuevas generaciones de profesionales a intervenciones pedagógicas ineficaces que se limiten a “educar” el cuerpo o el movimiento, a mejorar las habilidades y patrones motores, a “enseñar” deportes y ocuparse de los gestos técnicos, y también a elegir y plantear situaciones motrices educativas sin un análisis profundo de su lógica funcional que posibilite conocer con conciencia y pertinencia sus rasgos y, en consecuencia, los efectos que tendrán dichos rasgos en la personalidad de las personas protagonistas.

Todo conduce a pensar que la urgencia radica en la necesidad de un cambio de paradigma en la educación física local, regional y nacional; que se inaugure en este centro que forma a docentes de la especialidad, y que posteriormente siga su curso e impacte de lleno en el resto de la cultura profesional y en los diseños curriculares jurisdiccionales correspondientes a los distintos niveles del sistema educativo. Es en favor de ello, precisamente, que a continuación se esbozarán para el cierre algunas consideraciones generales que deja el estudio bajo la idea de que se transformen a corto plazo en una guía de acciones a seguir para desarrollar y concretar un plan de revisión, innovación y actualización epistemológica del programa de estudios que ofrece el IFDCEF; plan que debe tener ineludiblemente a la Praxiología Motriz y específicamente a la noción de conducta motriz como ejes centrales de su ideación y concreción, de cara a formar profesionales de la educación física con altos índices de pertinencia, coherencia y congruencia, que centren su obrar educativo en cada persona que actúa a través de su conducta motriz. Será preciso, por tanto, lo siguiente:

1. Conocer, comprender y asumir críticamente el nuevo paradigma que viene planteando desde hace décadas la Praxiología Motriz a la cultura profesional y académica de la educación física; procurando asimilar con lucidez la nueva pertinencia epistemológica que otorga el concepto de *conducta motriz*.
2. Formar con elevada rigurosidad teórica, desde los principios epistemológicos de la acción motriz y los principios pedagógicos de la educación de las conductas motrices, al staff docente del campo de formación específica y del campo de formación de las prácticas profesionales.
3. Repensar y rediseñar el plan de estudios con base en los objetivos y competencias profesionales esenciales para una educación física moderna y científica (enunciados en la tabla 6, p. 151-152 de este trabajo).
4. Adoptar una postura institucional más flexible en términos de gestión curricular, promoviendo el establecimiento y desarrollo de las instancias de revisión y actualización curricular del plan de estudios con mayor asiduidad en el tiempo.
5. Cubrir la necesidad de formar con rigor epistemológico y metodológico a docentes-investigadores, favoreciendo la adquisición de competencias profesionales idóneas para la construcción de proyectos de investigación científica en el área de conocimiento específico de la Praxiología Motriz.
6. Insertar como contenido clave a la formación, el capital social de la educación física, a partir de considerar como puntos de referencia al concepto de conducta motriz y a las finalidades generales de la disciplina en el marco del proyecto ético sociocultural que determine la política del estado.

Bibliografía

(s.f.).

Gallego, J. I. (2024). Praxiología Motriz en ciclos de formación docente en educación física: El vaivén transgeneracional entre desconocer y resistir. El caso de Río Negro. *Lecturas: Educación física y deporte*.

Gómez, R. (2012). Del movimiento a la acción motriz: Elementos para una genealogía de la motricidad. *Educación física y ciencia*.

Gómez, R. (2022). *El oficio de enseñar prácticas corporales y motrices: Un estudio sobre la trazabilidad del saber en educación física*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Lagardera, F. (2007). La conducta motriz. Un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Conexiones: Revista de la facultad de educación física de UNICAMP*.

Lagardera, F. (2021). Educación de las conductas motrices: Leer, comprender y aplicar a Parlebas. *Revista Acción Motriz*.

Lagardera, F. (2022). Educación de las conductas motrices sostenibles. *Revista Acción Motriz*.

Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Lagardera, F., & Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem: Didáctica de la educación física*.

Lagardera, F., & Masciano, A. (2011). Por una educación física sostenible para el siglo XXI: La pedagogía de las conductas motrices en el gimnasio Olimpia de Chivilcoy. *XIV Seminario internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz*.

Lagardera, F., Lavega, P., Etxebeste, J., & Alonso, J. (2018). Metodología cualitativa en el estudio del juego tradicional. *Apunts. Educación física y deportes*.

Lavega, F. L. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem: Didáctica de la educación física*.

Lavega, P. (2007). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices. *Revista Conexiones*.

Lavega, P. (2018). Educar conductas motrices. Reto necesario para una educación física moderna. *Revista Acción Motriz*.

Lavega, P., Araújo, P., & Jaqueira, A. (2013). Enseñanza de competencias motrices y emocionales en estudiantes universitarios. *Cultura*.

- Liprandi, C. B. (2022). Enseñar a enseñar educación física desde una perspectiva crítica: Efectos de la transmisión del oficio docente en la formación profesional. *Revista andina de educación*.
- Moreno, J. H., & Rodríguez Ribas, J. (2009). Una praxiología, es decir... (sobre los conocimientos de la ciencia de la acción motriz y su organización). *Revista Acción Motriz*.
- Parlebas, P. (1967). Educación física en migajas. *Educación física y deportes*.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2018). Una pedagogía de las competencias motrices. *Revista Acción Motriz*.
- Parlebas, P. (2020). Educación física y Praxiología Motriz. *Conexiones: Educación física, deporte y salud*.
- Parlebas, P. (2022). Pasado, presente y futuro de la Praxiología Motriz. *Revista Acción Motriz*.
- Rillo, A., Salas, C., & Ormo, E. (2020). Entrevista a Pere Lavega, heredero de la excelencia intelectual de Pierre Parlebas. *Conexiones: Educación física, deporte y salud*.
- Saez, U., & Lavega, P. (2020). Entrevista a Francisco Lagardera, referente intelectual de la educación física y de la ciencia de la acción motriz. *Conexiones: Educación física, deporte y salud*.
- Saraví, J. R. (2012). La Praxiología Motriz: Presente, pasado y futuro. Entrevista a Pierre Parlebas. *Revista movimiento*.
- Stahringer, R. (2020). La problemática de la especificidad-exclusividad disciplinar en la educación física: aportes de la Praxiología Motriz y presentación de un caso explicativo. *Conexiones: Educación física, deporte y salud*.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Índice de figuras, tablas e ilustraciones

Figuras

FIGURA 1 66

FIGURA 2 68

FIGURA 3 89

FIGURA 4 116

FIGURA 5 139

FIGURA 6 201

Tablas

TABLA 1 93

TABLA 2 105

TABLA 3 145

TABLA 4 149

TABLA 5 152

TABLA 6 158

TABLA 7 203

TABLA 8 209

TABLA 9 217

TABLA 10 220

TABLA 11 235

TABLA 12 238

TABLA 13 242

TABLA 14 245

Ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1 190

ILUSTRACIÓN 2 197

Anexo documental

Para facilitar un rápido acceso de los lectores interesados al sistema de datos en bruto de la investigación, se provee a continuación los enlaces correspondientes a cada anexo empleado y ordenado en una nube de drive administrada por el autor.

Anexo 1: <https://drive.google.com/drive/folders/1ONMAjULFXwICjEc6EkypEbiMalAFWJ3c?usp=sharing>

Anexo 2: <https://drive.google.com/drive/folders/1kHGGxQANCjeLwpVuqpBBnIuG4PuIw-nx?usp=sharing>

Anexo 3: https://drive.google.com/drive/folders/16DPaImpxtS2_WNMiYSLB83LnpHs0Dub0?usp=sharing

